

**”Semmonen haavekoulu. Että ois tarpeeks resursseja.”**

**Opettajien kokemuksia ja odotuksia inklusiosta  
valmistavassa opetuksessa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Luokanopettajan koulutus  
Pro Gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2017  
Emmi Jormanainen  
Ohjaaja: Fred Dervin

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Emmi Elina Jormanainen			
Työn nimi - Arbetets titel ”Semmonen haavekoulu. Ett ois tarpeeks resursseja.” Opettajien kokemuksia ja odotuksia inklusiosta valmistavassa opetuksessa.			
Title ”A dream school would have enough resources.” Teachers’ Experiences and Expectations of Inclusion in Preparatory Education for Immigrants			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Fred Dervin		Vuosi – År - Year 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 s + 4 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract  <p><i>Tavoitteet.</i> Helsingin kaupungin tavoitteena on kehittää valmistavaa opetusta ryhmämuotoisuuden sijaan kohti yleisopetuksessa toteutettavaa inklusiivista mallia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka opettajat määrittelevät inklusion käsitettä valmistavaan opetukseen liittyen. Lisäksi kiinnostuksen kohteena oli, millaisia kokemuksia ja odotuksia opettajilla on inklusiivisesta valmistavan opetuksen mallista. Kokemusten avulla haluttiin selvittää myös, mihin opettajat tarvitsevat tukea opettaessaan juuri Suomeen saapuneita maahanmuuttajaoppilaita. Tutkimuksen avulla valmistavan opetuksen järjestelyjä ja opettajien täydennyskoulutusta voidaan kehittää niin, että opettajat saavat työhönsä tarkoituksenmukaista ohjausta ja tukea.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimukseen kerättiin aineisto kahden ryhmähaastattelun avulla, joihin osallistui yhteensä kuusi opettajaa. Opettajat olivat luokanopettajia ja aineenopettajia kahdesta eri koulusta, joista toisessa oli käytössä inklusiivinen valmistavan opetuksen malli. Lisäksi haastateltiin Helsingin kaupungin opetusviraston asiantuntijaa kaupungin valmistavan opetuksen tavoitteista. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin ja narratiivien aktanttianalyysin avulla. Sisällönanalyysillä selvitettiin opettajien inklusiolle antamia määritelmiä sekä tuen tarpeita valmistavan opetuksen toteutukseen liittyen. Narratiivien aktanttianalyysillä tarkasteltiin ja vertailtiin opettajien sanoittamia kokemuksia juuri Suomeen saapuneiden maahanmuuttajien opetuksesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Opettajat määrittelivät inklusion ajankohtaiseksi vastaajaksi koulutuksen tavoitteisiin ja väestörakenteen muutoksiin. He näkivät inklusiivisen valmistavan opetuksen eettisesti oikeaksi tavaksi toteuttaa juuri Suomeen tulleen oppilaan koulutus, sillä malli mahdollistaa osallisuuden koulu- ja luokkayhteisössä erillistä valmistavaa luokkaa paremmin. Heikompi suomen kielen taito vaikeutti kuitenkin opettajien kokemusten mukaan eniten oppilaiden toimijuutta. Opettajat kokivat tarvitsevansa lisää käytännön ohjausta sekä selkeyttä valmistavan opetuksen tavoitteisiin ja omaan rooliinsa sen toteuttajana. He toivoivat riittävästi resursseja sekä uudenlaisia koulutyön rakenteita, jotka mahdollistaisivat nykyistä paremmin yhteistyön kollegojen sekä koulunkäyntiavustajien kanssa. Tutkimuksen avulla voidaan kehittää opettajien ohjausta valmistavan opetuksen toteuttamiseen yleisopetuksessa. Lisäksi resurssit voidaan kohdistaa sellaisiin tekijöihin, jotka lisäävät opettajien voimavaroja ja edesauttavat positiivista asennetta maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden sekä oppimisen tukemisessa.</p>			
Avainsanat - Nyckelord valmistava opetus, inklusio, maahanmuuttajat, opettajat, työnohjaus			
Keywords instruction preparing for basic education, inclusion, migrant education, teachers, teacher guidance			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston keskustakampuksen kirjasto – Helda / E-thesis			

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Emmi Elina Jormanainen			
Työn nimi - Arbetets titel ”Semmonen haavekoulu. Että ois tarpeeks resursseja.” Opettajien kokemuksia ja odotuksia inkluusiosta valmistavassa opetuksessa.			
Title ”A dream school would have enough resources.” Teachers’ Experiences and Expectations of Inclusion in Preparatory Education for Immigrants			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master’s Thesis / Fred Dervin		Vuosi – År - Year 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract  <p><i>Aims.</i> The City of Helsinki is developing the education of newly arrived immigrants towards inclusion of pupils in basic education in spite of separate reception classrooms. The aim of this study was to find out, how teachers define the concept of inclusion in relation to the instruction preparing for basic education. Moreover, the study was interested in teachers’ experiences and expectations of this inclusive model. The aim was to find out about the kind of support teachers need when teaching newly arrived migrant pupils. Based on this study it is possible to develop preparatory education as well as further professional training to provide the appropriate support for teachers.</p> <p><i>Methods.</i> The research was conducted through two group-interviews with six teachers altogether. The teachers worked as class teachers or subject teachers in two different schools. The inclusive model was put into practice in one of the two schools. In addition, the aims of the preparatory education in the City of Helsinki were established from an interview with a specialist from the Educational Department. The data of this study was analysed by means of qualitative content analysis and actantial analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The interviewees considered inclusion as responding to the aims of education and the changing social fabric in Finland. They believed the inclusive model to be an ethical way to teach newly arrived migrant pupils, as the model enables participation in the classroom and school community better than the separate reception classroom does. However, poor knowledge of Finnish was regarded as the most challenging factor affecting the activity of these pupils. Further practical guidance as well as clearer goals for education of newly arrived immigrants and teacher’s role in it were required. Teachers also wished for sufficient resources and new kind of school structures to enable more efficient collaboration with colleagues and teaching assistants. Based on the results of this study it is possible to develop guidance and support for teachers to teach newly arrived migrant children in basic education. Moreover, the resources can be targeted to promoting teachers’ know-how and positive attitude to support the participation and learning of newly arrived immigrants.</p>			
Avainsanat - Nyckelord valmistava opetus, inkluusio, maahanmuuttajat, opettajat, työnohjaus			
Keywords instruction preparing for basic education, inclusion, migrant education, teachers, teacher guidance			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University City Centre Campus Library – Helda – E-Thesis			

# Sisällys

<b>1 Johdanto .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Maahanmuutto Suomessa .....</b>	<b>3</b>
2.1 Maahanmuuttajana Suomeen .....	3
2.2 Maahanmuuttajat heterogeenisenä ryhmänä.....	4
2.3 Tavoitteena kotoutuminen.....	5
<b>3 Valmistava opetus ja sen inklusiivisuus.....</b>	<b>8</b>
3.1 Maahanmuuttajaoppilaan opetuksen järjestäminen ja tavoitteet.....	8
3.2 Oppimisen yksilöllinen tukeminen .....	9
3.3 Valmistava luokka eli ryhmämuotoinen valmistava opetus.....	12
3.4 Inklusiivinen valmistava opetus.....	13
3.5 Inklusioperiaate koulutuksen tavoitteena.....	15
3.6 Keskustelua valmistavan opetuksen järjestämisen tavoista.....	17
<b>4 Valmistavana opettajana inklusiivisessa luokassa.....</b>	<b>21</b>
4.1 Näkemykset inklusiosta muovaavat opettajuutta .....	21
4.2 Koulutuspolitiikka ja institutionaaliset rakenteet ohjaavat inklusioperiaatteen kehitystä.....	23
4.3 Opettajan rooli valmistavassa opetuksessa.....	25
4.4 Opettajan tuen tarve .....	28
4.4.1 Opettajakoulutus ja täydennyskoulutus.....	28
4.4.2 Kollegiaalinen yhteistyö ja koulun johto.....	29
4.4.3 Resurssit ja rakenteet .....	30
4.4.4 Kokoavasti.....	31
<b>5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....</b>	<b>32</b>
<b>6 Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>34</b>
6.1 Tutkimusasetelma .....	34
6.2 Eettiset ratkaisut .....	35
6.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	36
6.3.1 Haastateltavat .....	37
6.3.2 Haastattelutilanteet .....	38
6.4 Aineiston analyysi.....	40
6.4.1 Sisällönanalyysi.....	40
6.4.2 Narratiivien aktanttianalyysi .....	42
<b>7 Tulokset ja niiden tulkintaa .....</b>	<b>45</b>
7.1 Inklusion määritelmät opettajien puheessa.....	45
7.1.1 Inklusio muutokseen vastaamisena .....	45
7.1.2 Inklusio osallistavana toimintakulttuurina .....	46
7.1.3 Inklusio koulutuksellisenä oikeudenmukaisuutena .....	48
7.1.4 Inklusio yksilöllisenä kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena .....	48
7.1.5 Inklusio fyysisenä integraationa.....	49
7.1.6 Inklusio ideologiana .....	51
7.2 Inklusiivinen valmistava opetus Helsingin kaupungin tavoitteena - opetusviraston haastattelu .....	53
7.2.1 Määrittävinä arvoina osallisuus ja monimuotoisuuden huomioiminen.....	53
7.2.2 Kohti inklusiivista valmistavan opetuksen mallia.....	55
7.3 Opettajien kokemuksia ja odotuksia inklusiivisesta valmistavasta opetuksesta.....	58
7.3.1 Opettajien kokemuksiin vaikuttavat tekijät aktanttianalyysissä .....	58
7.3.2 Aktanttianalyysin tulkintaa – mitä inklusiivinen malli mahdollistaa ja haastaa?.....	62
7.4 Opettajien tuen tarpeet inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa.....	66
7.4.1 Ammatillinen yhteistyö .....	66

7.4.2 Opettajankoulutus ja ammatillinen neuvonta .....	67
7.4.3 Resurssit yksilölliseen tukeen ja uudenlaisiin opetusjärjestelyihin.....	69
7.4.4 Opettajan voimavarat ja työssä jaksaminen .....	71
<b>8 Pohdinta.....</b>	<b>73</b>
8.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä .....	73
8.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	77
8.3 Jatkotutkimuksen tarpeita .....	80
<b>9 Lähteet .....</b>	<b>82</b>
<b>LIITE 1: Haastattelunäyte.....</b>	<b>90</b>
<b>LIITE 2: Näyte narratiiveista ja aktanttianalyysistä .....</b>	<b>93</b>

## TAULUKOT

Taulukko 1. Ryhmähaastatteluihin osallistuneet opettajat ja koulutustausta .....	38
Taulukko 2. Esimerkki haastatteluaineiston narratiivista ja sen aktanttianalyysistä .....	44
Taulukko 3. Esimerkki narratiivista ja siitä löytyneistä aktanteista .....	60

## KUVIOT

Kuvio 1. Inklusion merkitysulottuvuudet Ainscowia (2009), Dysonia (1999) ja Puria & Abrahamia (2004) mukaillen .....	22
Kuvio 2. Aineiston narratiivien yleisimmät aktantit .....	59

# 1 Johdanto

Keskustelu Suomen monikulttuuristumisesta ja ilmiön aiheuttamasta yhteiskuntarakenteen muutoksesta on kiihtynyt erityisesti vuosina 2015 ja 2016, kun Suomeen on saapunut poikkeuksellisen paljon turvapaikanhakijoita Lähi-Idästä (Maahanmuuttovirasto 2017). Valmistavaan opetuksen osallistuvien oppilaiden määrä on liki kaksinkertaistunut 2000-luvun aikana (Antikainen, Paavola, Salonen & Wiman 2015, s. 62). Täten aiemmin marginaalisena koulutusjärjestelynä pidetty valmistava opetus onkin joutunut suurennuslasin alle. Sekä suomalaisessa mediassa että opetusalan asiantuntijoiden kesken on pohdittu, kuinka valmistavan opetuksen pituus, opetussisällöt ja sille myönnettyt resurssit vastaavat osallistujiensa tarpeisiin ja perusopetuksen tavoitteisiin.

Etenkin pääkaupunkiseudulla eri kieli- ja kulttuuritaustaisten perheiden huomioiminen näkyy vahvasti opetussuunnitelmatasolla. Juuri maahan muuttaneita perheitä ja lapsia halutaan tukea kotoutumisessa yhteiskuntaan, jonka tärkeänä rattaana toimii myös koulu. Samalla muutosta vaaditaan sekä koulutuksen organisoinnilta että kasvattajilta. Opettajien ammatilliseen kehittymiseen liitetään tästä näkökulmasta uusia vaatimuksia, joita opettajankoulutuksen ei voi katsoa toistaiseksi täysin täyttävän. Muun muassa opetusalan ammattijärjestö OAJ on herännyt lisääntyneeseen valmistavan opetuksen tarpeeseen. Järjestö toivoo valmistavalle opetukselle yksilöllisempää pituutta sekä opettajankoulutukseen kattavampia monikulttuurisuustaitojen opintoja (OAJ 2015, s. 9-10).

Olen itse luokanopettajaopiskelijana sekä jo valmistuneena lastentarhanopettajana seurannut koulutuksen kentällä käytävää keskustelua niin kasvattajan kuin tutkivan opiskelijan näkökulmasta. Sekä opintojen että työarjen lomassa olen toistuvasti törmännyt diskurssiin ”arkipäivässä selviämisestä riittämättömillä resursseilla” sekä inklusion tavoitteesta, jota pidetään opettajankoulutuslaitoksella opetuksen ja kasvatuksen ideaalina. Inklusioperiaatteeseen sisältyy UNESCON Salamancan julistuksen (1994, s. 8-9) mukaan tavoite, että jokaiselle oppijalle tulee tarjota yhtäläiset mahdollisuudet osallisuuteen ja oppimiseen yleisopetuksen ryhmässä. Helsingin kaupungin (2016b, s. 3) tavoitteena on kehittää valmistavaa opetusta inklusiiviseen suuntaan ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen sijaan. Kuullessani valmistavan opetuksen järjestämisestä yleisopetuksessa en voinut aluksi olla miettimättä juuri ihanteen ja todellisuuden välistä mahdollista ristiriitaa. Kuinka oppilaan toimijuudesta voidaan pitää huoli, jos oppilas ei kielitaidon puutteen vuoksi voi osallistua suuren luokan vertaisvuorovaikutukseen tai

opetukseen? Entä kuinka opettajalla riittää aika inklusioperiaatteeseen kuuluvaan kaikkien yksilölliseen huomioimiseen?

Omien kysymysteni ja ennakkoasenteideni suuntaamana halusin saada selville, millaisia kokemuksia opettajilla on inklusiivisesta valmistavasta opetuksesta ja kuinka he ymmärtävät inklusion ajatuksen valmistavan opetuksen näkökulmasta. Opettajiin ja opettajaopiskelijoihin kohdistuvan aiemman tutkimuksen perusteella inklusio koetaan eettisesti oikeana, mutta haastavana tavoitteena, joka vaatii kasvattajien välistä yhteistyötä ja on osa koulujärjestelmän rakenteellista muutosta. Toisaalta opettajat ovat myös epävarmoja käsitteen sisällöistä ja merkityksestä (Lakkala 2008, s. 99-107; Miravet & Garcia 2013, s. 1379; 1381.) Inklusiivisen valmistavan opetuksen mallia toteutetaan jo useassa helsinkiläisessä koulussa. Vähintään yhtä monessa kouluyhteisössä pohditaan tällä hetkellä, millaisilla eväillä koulun johto ja opettajat vastaanottavat juuri maahan tulleita, eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita.

Tämä tutkimus toteutetaan osana EDINA-projektia (EDucation of International Newly Arrived migrant Pupils), joka on Euroopan Unionin perustama kansainvälinen yhteistyöprojekti. EDINA kokoaa yhteen päättäjiä, tutkimuksen tekijöitä ja kouluja Suomesta, Belgiasta ja Alankomaista, ja sen tavoitteena on tukea kuntia, kouluja sekä opettajia maahanmuuttajien koulutusjärjestelmän kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa aihetta käsitellään selvittämällä, kuinka opettajat määrittelevät inklusion valmistavassa opetuksessa. Lisäksi tutkitaan opettajien odotuksia ja kokemuksia inklusiivisesta valmistavan opetuksen mallista sekä erityisesti sitä, millaista tukea opettajat kokevat mallin toteuttamiseen tarvitsevansa.

## **2 Maahanmuutto Suomessa**

### **2.1 Maahanmuuttajana Suomeen**

Maahanmuuttajaksi kutsutaan kaikkia henkilöitä, jotka muuttavat Suomeen tavoitteenaan pitkäaikainen asuinpaikka (Hallituksen esitys 145/2002). Maahanmuuttajaksi henkilön voi määritellä myös muuton syyn ja vapaaehtoisuuden perusteella. Kyse voi siis olla pakolaisista, työn tai muun oman syyn vuoksi Suomeen muuttaneista henkilöistä tai paluumuuttajista (Talib, Löfström & Meri 2004, s. 21; 57.) Maahanmuuttajuuden määritelmä voi riippua myös henkilön synnyinmaasta tai äidinkielestä. Se, millä perusteella henkilö luetaan maahanmuuttajaksi, vaikuttaa näin ollen maahanmuuton tilastoihin ja määrään. (Miettinen 2014.) Yleisenä yhdistävänä tekijänä voidaan maahanmuuttajilla kuitenkin pitää odotuksia paremmasta elämästä uudessa maassa ja turvatumman tulevaisuuden takaamisesta lapsille (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Haaramo 2000, s. 138).

Haastavimman muutoksen edessä ovat arvatenkin ne maahanmuuttajat, jotka joutuvat äkillisesti jättämään kotimaansa vainon tai vaaran uhkaamina. Ulkomaalaislain (L 301/2004) mukaan pakolainen on henkilö, joka on kotimaassaan vaarassa joutua vainotuksi alkuperän, uskonnon, poliittisen mielipiteen tai johonkin yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen vuoksi. Suomeen tulleesta turvapaikanhakijasta tulee virallisesti pakolainen, kun hän saa maasta turvapaikan ja tätä kautta oleskeluluvan, joka myönnetään harkinnanvaraisesti edellä mainittujen ehtojen täyttyessä. Pakolaisille voidaan myöntää oleskelulupa myös vuosittaisen valtion pakolaiskiintiön kautta. (Räty 2002, s. 18-19.)

Suomeen kohdistuva maahanmuutto on 1980-luvulta lähtien alkanut painottua työperäisyydestä yhä enemmän pakolaisuuteen. Pakolaisten määrä on kasvanut 2000-luvulla saavuttaen huippunsa vuonna 2015, jolloin Suomeen saapui 32 476 turvapaikanhakijaa. (Sisäministeriö 2017; Miettinen 2014.) Vuoden 2016 aikana oleskelulupia Suomeen myönnettiin 28 699 henkilölle (Maahanmuuttovirasto 2017). Tilastossa on mukana sekä pakolaisuuden perusteella etä muista syistä, kuten perheen, työn tai opintojen vuoksi Suomeen muuttaneiden henkilöiden oleskeluluvat. On huomattava, että vaikka maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt, asuu Suomessa edelleen vähiten ulkomaalaisia muuhun läntiseen Eurooppaan verrattuna (Miettinen 2014).



Suomen maahanmuuttajapolitiikkaa säätelevät kansallisen lainsäädännön lisäksi esimerkiksi YK:n pakolaissopimus (Talib ym. 2004, s. 21). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta suuntaavat lähinnä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) sekä Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet (VOPS 2015). Kansallisessa lainsäädännössä linjauksia antaa esimerkiksi laki kotoutumisen edistämisestä (L 1386/2010). Sen mukaan kotoutumista ja tasa-arvoa on edistettävä keinoin, jotka tukevat sopeutumista ja osallistumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja edistävät hyvää vuorovaikutusta eri väestöryhmien välillä. Lapsen kohdalla huomioon tulee ottaa myös lastensuojelulaki (L 417/2007) ja pidettävä lähtökohtana lapsen etua ja kehitystä.

## 2.2 Maahanmuuttajat heterogeenisenä ryhmänä

Arkikielessä lakipykälien ulkopuolella pakolaisen, turvapaikanhakijan ja maahanmuuttajan käsitteet sekoittuvat. Suomeen muuttaneista ulkomaalaisista puhuttaessa *maahanmuuttaja* on virallisesti käytetty termi, vaikka henkilöiden kielitaitotaso, maahantulon syy ja asumisaika vaihtelisivat suurestikin (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011, s. 11). Käsitteiden ristiriitaisuudesta huolimatta ne esiintyvät kasvatusta ja opetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajaoppilaisiin viitataan myös käsitteillä *monikielinen* ja *maahanmuuttajataustainen oppilas* (Stakes 2005; POPS 2014).

Maahanmuuttaja-käsitettä käsitettä käytettäessä kohdataan ristiriita siitä, kuinka kauan henkilö määritellään maahanmuuttajataustaiseksi (Kivijärvi 2011, s. 246; Layne 2016, s. 19). Riita-oja (2013, s. 356) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että maahanmuuttaja-nimitystä käytetään arkikielessä ennen kaikkea henkilöstä, joka poikkeaa valkoihoisen eurooppalaisen kristityn muotista. Laynen (2016, s. 17; 20) väitöstutkimuksen mukaan monikulttuurisuus-käsitteellä viitataan Suomessa juuri maahanmuuttajiin sekä ajatukseen, että suomalainen yhteiskunta muuttuu monokulttuurisesta monikulttuurisemmaksi. Uskonto, kulttuuri ja kieli toimivat suomalaisessa kontekstissa monikulttuurisina erontekoina, ja niiden pohjalta määritellään Laynen (2016, s. 20) mukaan myös koulussa tapahtuva monikulttuurinen kasvatus. Aiemman tutkimuksen perusteella voidaan näin ollen havaita, että maahanmuuttajuudella korostetaan usein etnistä ja kielellistä erilaisuutta kantasuomalaisuuteen nähden. Tällöin maahanmuuttajuudesta puhuessa ei niinkään huomioida henkilön maassaoloaikaa tai maahanmuuton syitä.

Tämän tutkimuksen yhteydessä puhutaan sekä maahanmuuttajaoppilaista että valmistavan luokan oppilaista. Käsitteillä tarkoitetaan äskettäin Suomeen saapuneita ja valmistavan opetuksen oppilaan statuksen saaneita maahanmuuttajia. Tutkimuksen käsitteelliset ratkaisut on tehty opetussuunnitelman perusteiden ja koulujärjestelmää säätelevien lakien ja säädösten pohjalta (esimerkiksi perusopetuslaki 118/628), joissa käytetään myös maahanmuuttaja-termiä. Alan tutkimuksiin perehtyessä on kuitenkin tärkeää muistaa, kuinka monimuotoisen ryhmän maahanmuuttajat muodostavat. Jokaisella lapsella on omanlaisensa kokemus- ja kulttuuritausta, jotka vaikuttavat lapseen yksilönä. Näin ollen monikulttuurisuutta koskevaa teoriaa ei voida yleistää jokaista maahanmuuttajalasta koskevaksi. Aiheesta tehdyssä aikaisemmassa tutkimuksessa toistuvat kuitenkin samat teemat erilaisten kulttuurien kohtaamisesta ja elämänmuutoksen käsittelemisestä sekä kotoutumisesta, ja niitä voidaan pitää ajankohtaisina kaikilla äskettäin maahan muuttaneilla henkilöillä.

Maahanmuuttajista puhuminen yhtenä ryhmänä sekä samanarvoisen kohtelun sinänsä hyvä periaate voi johtaa yksilöllisten tarpeiden sivuuttamiseen. Opetuksen suunnittelussa tulisi huomioida, että kieli- ja kulttuuriperimän lisäksi maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on taustallaan laaja kirjo erilaisia maahanmuuton syitä. Joillakin oppilailla voi olla takanaan suurten elämänmuutosten lisäksi esimerkiksi traumaattisia kokemuksia pakolaisleireiltä tai entisestä kotimaastaan, joista tulee olla tietoinen (Berumen & Silva 2014, s. 53). Toisaalta, myös oppilaiden entisten kotimaiden koulujärjestelmät, opetukseen osallistuminen ja sen taso vaikuttavat sopeutumiseen ja oppimiseen uudessa koulussa. Tarkkojen ohjenuorien antaminen on hyödytöntä maahanmuuttajaryhmän yksilöllisyyden ja elämäntilanteiden heterogeenisyyden vuoksi. (Tuittu ym. 2011, s. 11; Urpola 2002, s. 158.) Myöskään yleispäteviä maahanmuuttajia koskevia hyvinvoinnin ongelmia ei haluta tutkitusti listata (Säävälä 2012, s. 36). Opetussuunnitelmatasolla painotetaan tästä syystä yksilöllisyyttä ja monimuotoista kieli- ja kulttuuritaustaa maahanmuuttajien koulutusta suunniteltaessa.

### **2.3 Tavoitteena kotoutuminen**

Kotoutuminen tarkoittaa prosessia, jonka kuluessa maahanmuuttaja omaksuu tietoa ja taitoja, joiden avulla hän voi toimia tasavertaisena jäsenenä suomalaisessa yhteiskunnassa. Korpela (2005, s. 27) linjaa Opetushallituksen maahanmuuttajien perusopetusta varten laatimassa op-  
paassa, että kotoutumista pyritään tukemaan sekä poliittisin päätöksin että maahanmuuttajan omaa aktiivisuutta korostaen. Kotoutumisen tavoitteeseen sisältyy kritiikin perusteella näkemys eräänlaisen ideaalisen kulttuurisen identiteetin saavuttamisesta (Dervin 2013, s. 362).

Kotoutumisen tukemisen tarkoituksena ei tule kuitenkaan olla yhdenlaisen, suomalaisen elämänmuodon markkinointi. Siinä tulee varmistaa valinnanvapaus sekä tasavertaisuus, joka mahdollistaa maahanmuuttajan toimimisen aktiivisena kansalaisena Suomessa samalla omat juurensa ja maailmankatsomuksensa säilyttäen (Korpela 2005, s. 27).

Kotoutumisen edistämisestä säädetyn lain mukaan (1386/2010) kunta ja kaupunki laativat maahanmuuttajalle kotoutumissuunnitelman, johon sisältyy maahanmuuttajan sopeutumista ja kielitaitoa edistäviä palveluja. Alaikäiselle maahanmuuttajalle laaditaan kotoutumissuunnitelma, jos sen katsotaan olevan tarpeellista tai jos maahanmuuttajalapsi tulee Suomeen ilman huoltajaa. Suunnitelma laaditaan yhteistyössä perheen tai muun huoltajan kanssa ja siinä otetaan huomioon lapsen tarpeet ja henkilökohtaiset toiveet. Kunnan tehtävä on huolehtia palveluiden, esimerkiksi koulutuksen, tasa-arvoisuudesta ja saatavuudesta sekä maahanmuuttajan osallisuuden toteutumisesta.

Koulua voidaan pitää avaintekijänä kotoutumisessa uuteen maahan, sillä koulussa opitaan kieltä, tutustutaan luonnollisessa ympäristössä kulttuuriin ja solmitaan uusia ihmissuhteita. Maahanmuuttajalapsi kohtaa koulussa uudenlaisen ympäristön, jota hän tarkastelee aiemmassa elämässään hankittujen kokemusten kautta. Oppilaan lähiympäristön ilmapiiri vaikuttaa oppimiseen ja sosiaalisiin suhteisiin sekä sopeutumiseen. (Talib ym. 2004, s. 108.) Kasvattajien tulee kiinnittää huomiota siihen, kuinka vieras ympäristö ihmisineen ja uusine kielineen voi lapseen vaikuttaa - niin hyvässä kuin pahassa. Merkittävintä onkin erityisesti turvallisen ja vastaanottavaisen ilmapiirin luominen. (Hassinen 2005, s. 246.) Kun maahanmuuttajataustaisen lapsen kotoutumisen tukeminen on kokonaisvaltaista, se tähtää myös koko perusopetuksen läpäisevään tehtävään, tasapainoiseksi ihmiseksi kasvamiseen ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin tavoitteeseen (POPS 2014, s. 18-19).

Ajatusta kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisesta puoltaa oletus, että sopeutumiseen liittyy kulttuurisen kehityksen lisäksi aina myös biologisen kehityksen näkökulma. Yksilö on nuoruudessaan kehityksensä vauhdikkaimmassa vaiheessa, johon kuuluu esimerkiksi kulttuurisen ja sosiaalisen identiteetin muodostaminen. (Berry ym. 2006, s. 7-8.) Päivittäinen kouluympäristö on merkittävä paikka lapsen osallisuuden mahdollistamiseen, jolloin sosiaaliset taidot kehittyvät. Kotoutuminen ei ole pelkkää samaistumista uuden kotimaan kulttuuriin, vaan se edellyttää psykologista ja kulttuurista tasapainoa sekä alkuperäkulttuurin että uuden kulttuurin välillä (Bhatia & Ram 2009, s. 148). Monikulttuurisen identiteetin kehittyessä yksilö muodos-

taa itselleen sopivan kokoelman elämäkokemuksensa ja toimintaympäristöjensä välittämistä arvoista, joihin hän voi samaistua. Monikulttuurisen identiteetin ominaispiirteenä yksilö samaistuu eri ryhmiin, niin kulttuuriin kuin sosiaaliin, eri tilanteissa. Maahanmuuttaja voi esimerkiksi tuntea uudessa maassa itsensä osaksi vähemmistöä, kun taas kotimaassaan käydessään korostaa länsimaalaista identiteettiään. (Talib & Lipponen 2008, s. 82-63.) Minäkuvan hahmottuminen liittyy oleellisesti monikulttuuriseen identiteettiin, sillä tasapainon löytäminen kahden kulttuurin välillä ja hyväksynnän kokeminen tukee itsetunnon kehitystä (Liebkind ym. 2000, s. 143-144).

Koulun tarjoaman sosiaalisen yhteisön vuoksi lapset sopeutuvat uuteen ympäristöön yleensä vanhempiaan nopeammin, mutta vanhempien kannustava asenne auttaa lasta entisestään yhdistämään kahta kulttuuria toisiinsa samalla kuin vahvat perhesiteet tarjoavat eräänlaisen puskurin uuteen ympäristöön liittyvää stressiä vastaan. (Talib ym. 2004, s. 55.; Talib & Lipponen 2010, s. 161). Tutkiessaan maahanmuuttajanuorten sopeutumista kouluun Liebkind ym. (2000, s. 140–143) havaitsivat suurimman sopeutumista edistävän vaikutuksen olleen juuri perheen tuella. Heidän tutkimuksessaan perheen tuki vahvisti etnistä identiteettiä ja itsetuntoa, mikä edelleen lisäsi elämänhallinnan tunnetta ja tätä kautta sopeutumista. Suomalaisen kulttuurin nopea omaksuminen ei vaikuttanut sopeutumiseen myönteisesti, mutta koettu syrjintä koulussa lisäsi maahanmuuttajaoppilaiden stressiä ja heikensi itsetunnon kehitystä.

Aiemmasta tutkimuksesta voi päätellä kotoutumisen ja sopeutumisen rakentuvan vuorovaikutuksesta koulun, kodin ja maahanmuuttajalapsen välillä. Vahvan identiteetin ja itsetunnon merkitys on kiistaton, sillä ristiriidat monikulttuurisessa minäkuvassa voivat aiheuttaa vaikeuksia kotoutumisessa (Sam & Berry 2009, s. 193). Kotoutumisen ja integraation käsitteitä on kuitenkin myös kritisoitu, sillä ne voidaan nähdä poliittisena konstruktiona (Dervin 2013, s. 357; 359). Etnisen taustan ja uuden kulttuurin välinen suhde on dynaaminen ja vaihtelee eri elämisen konteksteissa, ja valtakulttuuri määrittelee kotoutumiseen liittyvät odotukset. Kotoutumista ja sopeutumista ei siis voi pitää yksiselitteisenä kehityksellisenä tai ajallisena projektina, jonka yksilö toiminnallaan lopulta saavuttaa. (Bhatia & Ram 2009, s. 147-148.) Yhteiskunta tukee kotoutumista lainsäädännöllä ja institutionaalisilla toimilla, kuten aiemmin mainituilla koulutuksen tavoitteilla, mutta samalla se määrittelee, millaisena toimijana maahanmuuttaja uudessa kotimaassaan nähdään.

### **3 Valmistava opetus ja sen inklusiivisuus**

#### **3.1 Maahanmuuttajaoppilaan opetuksen järjestäminen ja tavoitteet**

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan opetus perustuu suomalaisessa koulujärjestelmässä samoille yleisille kasvatustavoitteille ja -periaatteille kuin syntyperäistenkin suomalaisten kasvatusta ja opetus, eli se järjestetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti (POPS 2014, s. 86). Valmistavassa opetuksessa otetaan lisäksi huomioon oppilaan kieli- ja kulttuuritausta, maahanmuuton syyt sekä maassaoloaika. Näiden tekijöiden pohjalta opetus rakennetaan tukemaan oppilaan kasvua suomalaisen yhteiskunnan sekä oman kieli- ja kulttuuriryhteytensä aktiiviseksi jäseneksi. (Opetushallitus 2016.) Perusopetukseen valmistavan opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja opetussuunnitelman perusteet laaditaan Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisessa Opetushallituksessa, joka on keskeinen koulutuspolitiikan toimeenpanija. Käsillä olevassa kirjallisuuskatsauksessa valmistavalle opetukselle annettuja suosituksia sivutaankin erityisesti näiden valtakunnallisten tavoitteiden näkökulmasta, sillä opetussuunnitelman perusteet ja muut Opetushallituksen tuottamat asiakirjat toimivat lähtökohtina toiminnalle paikallisella tasolla.

Valmistava opetus järjestetään perusopetuslain (L 628/1998) mukaisesti esiopetusikäisille ja oppivelvollisuusikäisille maahanmuuttajille, joiden kielitaitotaso tai muut kouluvalmiudet eivät riitä opiskeluun esi- tai yleisopetuksen luokassa (Hallituksen esitys 120/2015). Vuosina 2002-2010 valmistavan opetukseen osallistuvien määrä on noussut 1429 oppilaasta 2147 oppilaaseen. Myös suomi toisena kielenä -opetusta (eli S2-opetus) saavien oppilaiden lukumäärää voidaan pitää suuntaa-antavana tietona maahanmuuttajaoppilaiden osuudesta. Vuonna 2014 opetusta sai peruskoulussa 25 884 oppilasta, joka on noin viisi prosenttia kaikista kyseisenä vuonna perusopetukseen osallistuneista (Opetushallitus 2017; Tilastokeskus 2014).

Valmistavan opetuksen tehtävänä on kehittää tarvittavia valmiuksia perusopetukseen siirtymiseen sekä edistää oppilaan kasvua ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Valmistavan opetuksen pituus vastaa korkeintaan yhden vuoden oppimäärää ja sen kesto on puolesta vuodesta vuoteen, oppilaalle laadittavan henkilökohtaisen opinto-ohjelman mukaisesti. (Opetushallitus 2016; VOPS 2015, s. 5.) Pääasiallisena valmistavan opetuksen tavoitteena on perusopetuksessa tarvittavien oppimisen taitojen edistäminen, joten myös opetuksen painopisteet ovat oppilaskohtaisia.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen rahoituksesta säädetään laissa opetus- ja kulttuuri-toimen rahoituksesta (L 1705/2009). Valtio rahoittaa valmistavan opetuksen täysin ilman kunnan omarahoitusosuutta, ja perusopetusta suuremmalla rahoituksella mahdollistetaan esimerkiksi pienemmät luokkakoot valmistavan opetuksen ryhmälle. (Hallituksen esitys 120/2015.) Valmistavan opetuksen laajuudesta ja järjestämisen tavoista on eriäviä mielipiteitä sekä kunta- ja koulukohtaisia eroja. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman mukaan (VOPS 2015, s. 5-9) valmistavalle opetukselle ei ole määritelty kiinteää tuntijakoa tai tuntimäärää, vaan valmistavan opetuksen oppilaalle tulee laatia oma opinto-ohjelma, jossa päätetään oppilaalle sopivista yksilöllisistä tavoitteista hänen elämäntilanteensa, kouluhistoriansa ja kielitaitonsa huomioiden. Opinto-ohjelma voidaan liittää osaksi oppilaan kotoutumissuunnitelmaa, jotta saadaan kokonaisvaltainen käsitys vapaa-ajan, perheen ja koulun yhteisistä tavoitteista (Korpela 2005, s. 34).

Pääpaino valmistavalla luokalla on suomi toisena kielenä -opetuksessa, johon sovelletaan perusopetuksen opetussuunnitelman suomi toisena kielenä ja kirjallisuus –oppiaineen tavoitteita. Siinä painopisteenä ovat kielen käytön eri osa-alueiden, kuullun ymmärtämisen, puhumisen, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen kehittyminen toisiinsa limittyen ja niiden merkitys osana ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja. Tavoitteena on myös kasvu monikielisyyteen ja vahvaan kulttuuriseen identiteettiin. (VOPS 2015, s. 3; 118.) Fruja Amthor & Roxas (2016, s. 163) kritisoivat kansainvälisesti jaettua näkemystä maahanmuuttajista erityisesti valtakielen oppijoina. He muistuttavat varsinkin pakolaistaustaisen maahanmuuttajan kompleksisesta asemasta, jota muovaavat monikielisyys, ristiriidat identiteetin rakentumisessa ja vieraaseen maahan saapuminen. Valmistavaa opetusta ei voikaan opetussuunnitelmien painotuksista huolimatta nähdä ainoastaan tehostettuna kielen opetuksena.

### **3.2 Oppimisen yksilöllinen tukeminen**

Valmistavan opetuksen jakso voidaan määritellä eräänlaiseksi tehostetun tuen opintojaksoksi, jossa tuen tarpeiden diagnosoinnin sijaan pyritään eriyttävän opetuksen keinoin rikastamaan oppilaan luontaisia oppimisvalmiuksia, joita perusopetuksessa tarvitaan (Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011, s. 7). Opetussuunnitelmien perusteiden lisäksi Opetushallitus on tuottanut valmistavaa opetusta varten oppaita ja suosituksia. Niiden mukaan oppilaskohtaista opinto-ohjelmaa laatiessa huomioidaan oppilaan yksilölliset tavoitteet kunkin oppiaineen kohdalla

sekä se, millä tavoin ja millä tuntimäärillä opetus järjestetään. Tavoitteiden tulee olla selkeitä ja konkreettisia, jotta sekä oppilaat että vanhemmat voivat sitoutua niihin. (Päivärinta 2005, s. 44-45.)

Juuri Suomeen saapuneen oppilaan koulukokemukset omassa lähtömaassa saattavat olla hyvin erilaisia kuin suomalainen koulujärjestelmä. Luku- ja kirjoitustaito sekä ylipäänsä koulutukseen osallistuminen vaihtelevat (Fruja Amthor & Roxas 2016, s. 160). Tärkeimpiä lähtökohtia valmistavassa opetuksessa ovat opiskelutaitojen harjoittelu ja koulukäynnin käytäntöihin tutustuminen sekä koulukohtaisten sääntöjen ja normien omaksuminen. (Päivärinta 2005, s. 45-46.) Luku- ja kirjoitustaidon osaaminen arvioidaan ja siihen annetaan tarvittavaa tukea, esimerkiksi oppilaan oman äidinkielen opetuksen avulla. Taitojen kehittymiselle annetaan riittävästi aikaa, ja tarvittaessa oppilas voi opiskella valmistavan vuoden jälkeenkin vuosiluokkiin sitoutumattomasti omien tavoitteidensa mukaisesti. (VOPS 2015, s. 2.)

Valmistavan opetuksen tärkeimpänä tavoitteena näyttäytyy suomen kielen oppiminen (Tuittu ym. 2011, s. 24). Suomen kieli toimii sekä oppimisen välineenä että lapsen osallisuuden ja sosiaalisen piirin rakentamisen helpottajana (Päivärinta 2005, s. 51). Lahdenperä (2006, s. 69) tarkastelee kielen välineellistä arvoa sosiokonstruktivistisen vuorovaikutusmallin kautta, jonka mukaan kieli on työkalu, jolla sekä luomme ympäröivää todellisuuttamme että jaamme sitä ja toimintaamme toisten kanssa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkityksiä jaetaan ja muodostetaan yhdessä, mikä on myös osallisuuden ydin.

Kielitaidon kehitys on yksilöllistä, ja haasteena on löytää jokaiselle oppilaalle sopivimmat tukitoimet kielen oppimiseen. Punaisena lankana opetuksessa voidaan pitää kielitietoista opetusta, jossa uudet käsitteet ja asiat liitetään oppilaalle tuttuihin asioihin, kokemuksiin ja sanoihin. (Muuri 2014, s. 185; 188; Salo 2014, s. 182.) Opettajan on siis varmistettava, että hänen käyttämänsä kieli on oppilaalle ymmärrettävää. Opittavien käsitteiden havainnollistaminen ja yhdistäminen todellisuuteen edesauttaa niiden muistamista, ja kielen käyttäminen luonnollisissa tilanteissa, esimerkiksi opintovierailuilla tai toiminnan yhteydessä, tarjoaa onnistumisen kokemuksia (Salo 2014, s. 165).

Monikielisen oppilaan kielitaidon opetuksella pyritään erityisesti toiminnalliseen kaksi- tai monikielisyyteen, jonka tavoitteena on identifioitua molempiin kieliryhmiin (Phinney, Berry, Sam & Wedder 2006, s. 99; Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, s. 15). Kaksi- tai moni-

kielisyyden tavoite toteutuu, kun lapsi kykenee käyttämään vähintään kahta kieltä aktiivisesti ja vaihtaen niitä sujuvasti, vaikka osaaminen kielten välillä eroaisikin jonkin verran (Hassinen 2005, s. 21). Oman äidinkielen opetuksen saaminen sekä oman kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittäminen on perustuslaillinen oikeus, ja lisäksi oman äidinkielen opiskeleminen edistää tavoiteltua akateemista monikielisyyttä (Helsingin kaupunki 2016a, s. 65; VOPS 2015, s. 3).

Oman äidinkielen hallinta luo pohjan myös suomen kielen oppimiselle ja oppimisen, kuten ajattelun, taidoille. Muurin (2014, s. 182; 187) tutkimuksessa opettajat arvioivat pitkäaikaisen oman äidinkielen opiskelun edesauttavan suomen kielen oppimista. Muurin mukaan oman äidinkielen käsitteellistä ymmärrystä sekä sanavarastoa voidaan käyttää perustana samojen asioiden oppimiselle suomen kielellä, jos kielten siirtoa tuetaan oikein. Oppilaan koulutausta aikaisemmassa kotimaassaan voi näin tukea oppimista Suomessa. Opetushallituksen julkaisemien tutkimusten mukaan oppilaan äidinkielellä toteutettavan samanaikaisopetus voi parantaa oppimistuloksia helpottaen esimerkiksi oman oppimistyylin löytämistä. (Korpela 2005, s. 39; Sarsama & Nissilä 2008, s. 93.) Niemen, Mietolan ja Helakorven (2010, s. 87) haastattelututkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaat kokivat omankielisen koulunkäyntiavustajan helpottavan opiskeluaan. Ahlholm (2015, s. 94; 100) yhdistää monikieliseen oppimisympäristöön myös universaalin englannin kielen, joka voi tukea suomen kielen oppimista sekä ilmaisia niidenkin oppilaiden välillä, joilla on keskenään eri äidinkieli.

Äskettäin maahan tulleiden valmistavan opetuksen oppilaiden ymmärtämisen haasteet ovat arvatenkin suurempia. Kielitaidottoman on vaikea ilmaista itseään ymmärrettävästi muille ja täten selvittää tilanteita sanallisesti, mikä voi synnyttää konfliktitilanteita vertaissuhteissa. Vuorovaikutuksen haasteet voivat olla yksi syy sille, että maahanmuuttajilla on hieman kantaväestöä suurempi riski ajautua koulukiusatuiksi tai –kiusaajiksi tai jäädä kaveriporukan ulkopuolelle (Soilamo 2006, s. 35-39). Valtakielen osaamisen puutteet voivat ilmetä myös oppimisvaikeuksina. Kyttälä ym. (2011, s. 5) arvioivat valmistavan opetuksen oppilaan työtaakan kaksin- tai kolminkertaiseksi, sillä oppiaineiden sisältöjen lisäksi mukana on vieraan kielen käyttäminen oppimisvälineenä.

Kehittyvän kielitaidon aikana muita kognitiivisia taitoja voi olla hankala arvioida. Koulukypsyyttä tai erityisopetuksen tarvetta mittaavat testit eivät välttämättä tavoita eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita, jos ne on laadittu olettaen, että testattavan äidinkielenä on suomi. Todennäköisesti arjen ymmärtämisen vaikeudet aiheuttavat turhautumista, mikä voi vaikuttaa myös



oppilaan henkiseen hyvinvointiin ja käytökseen. (Niemi ym. 2010, s. 51; Talib ym. 2004, s. 118.) Kielitaidon kehitys vaihtelee yksilöllisesti riippuen motivaatiosta, mutta toisaalta myös oppimiselle rakennetuista puitteista (Phinney ym. 2006, s. 79). Kielenoppimisen alkuvaiheessa mahdollisten lieveilmiöiden taustalla vaikuttavat moninaiset syyt, joten oppimisen pulmien diagnosoinnissa ei tule hätiköidä.

### **3.3 Valmistava luokka eli ryhmämuotoinen valmistava opetus**

Valmistavan opetuksen tehtävänä on tukea kotoutumista ja oppilaan kasvua. Erityisesti ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa pyritään takaamaan maahanmuuttajaoppilaalle yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet antamalla valmiuksia yleisopetukseen siirtymiselle (Päivärinta 2005, s. 43). Valmistavalla luokalla opiskellaan yleensä vuoden ajan, mutta integrointi esimerkiksi taito- ja taideaineisiin yleisopetukseen voidaan aloittaa ennen valmistavan vuoden päättymistä (Kyttälä ym. 2011, s. 4). Erillisen valmistavan luokan etuna on pienempi ryhmäkoko, joka tarjoaa opettajalle mahdollisuuden oppilaan yksilölliseen huomioimiseen ja joustaviin oppilaantuntemukseen perustuviin opetusratkaisuihin (Salo 2014, s. 159). Valmistavan opettajan pätevyydelle ei ole valtakunnallisia kelpoisuusehtoja, vaan ne voidaan määritellä kuntakohtaisesti. Yleensä tehtävässä on luokanopettaja tai erityisopettaja (Kyttälä ym. 2011, s. 5.).

Soilamon (2008, s. 149) väitöstutkimuksessa opettajat kokivat, että tärkein valmius oppilaan yleisopetukseen siirtymiselle on riittävä suomen kielen taito. Kielitaidon merkitys korostui, mitä vanhemmasta oppilaasta oli kyse. Esille nostettiin myös luku- ja kirjoitustaito yli 3. luokka-asteen oppilailla sekä sosiaaliset taidot. Tulokset voidaan tulkita myös keskeisimmiksi valmistavan luokan opetussisällöiksi. On tosin huomioitava, että edellisten lisäksi tavoitteena on käydä läpi oppilaan luokkatason keskeisimmät oppiaineiden sisällöt (Kyttälä ym. 2011, s. 5). Valmistavaan opetukseen liittyvien tietojen sekä taitojen kehittyminen jatkuu valmistavan vuoden päätyttyäkin ja oppilaan siirryttyä yleisopetuksen luokkaan (Nissilä ym. 2006, s. 16).

Yksi tapa säädellä valmistavan opetuksen määrää ja laajuutta on määritellä, missä suhteessa maahanmuuttaja osallistuu esi- tai perusopetuksen yleisopetuksen oppitunneille ja oman valmistavan opetuksen ryhmänsä opetukseen. Oppilaan henkilökohtainen opinto-ohjelma määrittelee integroinnin tason eri oppiaineissa. (VOPS 2015, s. 5.) Kouluyhteisön tasavertaisena jäsenenä toimiminen yleisopetuksen ryhmässä edesauttaa oppilaan osallisuutta, ja samalla tarjotaan luonnollinen oppimisympäristö sosiaaliselle kielitaidolle (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Paa-

vola & Tarnanen 2015, s. 195; Nissilä ym. 2006, s. 16). Opettajan näkökulmasta vastuuta oppilaasta jaetaan yli luokkarajojen, kun oppilaantuntemus ja oppimisen suunnittelu eivät keski-ty pelkästään valmistavan luokan opettajalle. Integrointia suunnitellessa tulee ottaa huomioon oppilaan kiinnostuksen kohteet, tietotaso ja kielitaito, jotta yleisopetukseen osallistuminen voidaan suunnitella oppilaan oppimista tukevaksi. Oppiaineista opiskellaan integroidusti yleensä esimerkiksi taito- ja taideaineita, joissa opetus on helpommin havainnollistettavissa. Lapsen tasavertaisuuden tunteen vuoksi on lisäksi suosittava opetusryhmiä, joissa saa opiskella saman ikäluokan oppilaiden parissa. (Päivärinta 2005, s. 54-56.)

Ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen laajuudesta ja kyvystä vastata oppilaidensa tarpeisiin on keskusteltu koulutuksen kentällä runsaasti. Koulutuksen arviointikeskuksen julkaiseman tutkimuksen mukaan opettajat näkevät yleisopetukseen integroimisen esteenä heikon suomen kielen taidon (Kuukka ym. 2015, s. 183). Valmistavalla luokalla opiskeltu aika koetaan riittämättömäksi, ja kielitaidon uskotaan olevan vielä sen päätyttyäkin liian heikkoa yleisopetukseen siirtymiseksi. Toisaalta kaivataan myös oppilaskohtaista harkintaa valmistavan opetuksen järjestelyissä ja pituudessa. (Soilamo 2008, s. 146.) Tulokset tarjoavat ristiriitaista tietoa erillisen luokan toimivuudesta. Suomen kielen taito näyttäytyy tärkeimpänä edellytyksenä yleisopetukseen siirtymiselle, mutta toisaalta voidaan kysyä, opitaanko suomea tehokkaammin juuri yleisopetuksessa, kuten valmistavan opetuksen opetussuunnitelma korostaa (VOPS 2015, s. 5).

### **3.4 Inklusiivinen valmistava opetus**

Inklusiivinen valmistava opetus merkitsee oppilaan sijoittamista lähikoulunsa yleisopetuksen ryhmään ilman erillistä jaksoa valmistavalla luokalla. Yleisopetuksessa valmistava opetus toteutetaan yksilöllisesti sovittavin tukitoimin, joita ohjaavat oppilaalle laadittu opinto-ohjelma sekä valmistavan opetuksen opetussuunnitelma (Helsingin kaupunki 2016b, s. 3.) Inklusiivisen valmistavan opetuksen lähtökohtana toimii erityisesti alkuopetusikäisten oppilaiden integroiminen yleisopetusryhmään, sillä alkuopetusikäisten suomen kielen oppiminen on nopeampaa (Sarsama & Nissilä 2008, s. 82).

Suomalaiset koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteet ohjaavat koulujärjestelmää kohti inklusiota erillisten opetusjärjestelyjen sijaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan yksi suomalaisen koulutusjärjestelmän pääperiaatteita on kaikkien tasavertainen mahdollisuus osallistua laadukkaaseen koulutukseen (Layne 2016, s. 63). Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteissa linjataan, että koulujärjestelmää tulee kehittää inklusiivisemmaksi (POPS 2014, s. 18). Kehitys on alueellisesti vaihtelevaa ja verkkaista, sillä muun muassa erityisopetuksen perinteiset ja historialliset kerrostumat vaikuttavat käytäntöihin edelleen (Niemi ym. 2010, s. 30; Artiles ym. 2009, s. 67-69; 100). Myös valmistavan opetuksen järjestäminen on koulu- ja oppilaskohtaista, mutta esimerkiksi Helsingin kaupunki pyrkii uuden syksyllä 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelmansa myötä kehittämään valmistavaa opetusta kohti inklusiota (Helsingin kaupunki 2016b s. 3.). Inklusiivisen mallin uskotaan lisäävän valmistavan opetuksen oppilaan osallisuutta koko kouluyhteisössä, ei vain omassa maahanmuuttajaryhmässä.

Valmistavan opetuksen inklusiivista mallia perustellaan opetuksen tehokkuudella ja tuloksellisuudella. Vaatimustaso koetaan usein erityisluokilla alhaisemmaksi, jolloin opettavien aineiden tavoitteet sekä niiden opiskeleminen jäävät helpommin sivuosaan kuin yleisopetuksessa. (Saloviita 2008, s. 29). Vaikuttaa siltä, ettei erillinen valmistava luokka myöskään tehosta oppilaan suomen kielen oppimista. Muurin (2014, s. 153-154; 186) tutkimuksen mukaan valmistavalla luokalla opiskelleiden kuudesluokkalaisten suomen kielen taito oli heikompi kuin niillä maahanmuuttajilla, jotka eivät olleet käyneet valmistavaa luokkaa. Syynä voi tosin osittain olla juuri kielitaidoltaan vahvempien sijoittaminen suoraan yleisopetukseen, eli oppilaan S2-opetusta edeltävä tausta. Valmistavan opetuksen oppilaille positiivisia oppimiskokemuksia tarjoavat kuitenkin tutkitusti ennen kaikkea tilanteet, joissa suomen kieltä käytetään autenttisisissa tilanteissa (Salo 2014, s. 165). Kuten edellä on todettu, ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen aikana tehtävää asteittaista integrointia yleisopetukseen perustellaan juuri luonnollisella kieliympäristöllä. Inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa kielen oppiminen perustuu tällaisille tilanteille.

Inklusiivinen valmistava opetus mahdollistaa oppilaan sosiaalisen piirin laajenemisen, kun oppilas on maahanmuuttajien pienryhmän sijaan alusta alkaen osa yleisopetusta. Monimuotoinen ystäväpiiri, johon kuuluu sekä ystäviä omasta kieli- ja kulttuuriryhmästä että kantaväestöstä, tukee kotoutumista ja oman monikulttuurisen taustan arvostamista (Talib & Lipponen 2008, s. 162). Toiseudesta alakouluissa ja opetussuunnitelmissa väitellyt Layne (2016, s. 65) pitää kielen ja kulttuurin mukaista oppilasryhmiin jakamista eriarvoistavana käytäntönä, joka luo kuilun valtakulttuurin ja vähemmistökulttuurien välille. Erojen sijaan tulisi korostaa yhteyttä, mikä näyttäytyy myös inklusion yhtenä johtavana ajatuksena. Inklusiivinen valmistava opetus vastaa tavallaan Banksin (2008, s. 42) lausumaan, että monikulttuurisuuskasvatus koskee kaikkia, valtaväestöstä vähemmistöihin ja sen toteuttaminen vaatii koko koulun raken-

teiden uudistamista, ei marginaalista lisäystä opetussuunnitelmaan. Tätä ei Banksin sekä Miravetin & Garcian (2013, s. 1381) mukaan kentällä ja julkisessa keskustelussa ymmärretä, vaan monikulttuurisuuskasvatus kaventuu vähemmistön koulutusta ohjaaviksi periaatteiksi.

Inklusiivisessa luokassa opettajalla voi olla luokallaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, joista valmistavaa opetusta saavat oppilaat vasta opettelevat suomen kieltä. Opetuksen eriyttäminen nousee tällöin ohjaavaksi periaatteeksi. Peterson ja Hittie (2003, s. 162-186; ks. myös Lakkala 2008, s. 25) määrittävät inklusiiviselle opetukselle neljä erilaista menetelmää: Monitasoisella (*multilevel teaching*) opetuksella varmistetaan oppilaiden osallisuus ja sopivan haasteellinen opiskelu yksilöllisiin taitoihin pohjautuen, lähikehityksen vyöhykkeellä (*scaffolding*) oppilas hyötyy opettajan vuorovaikutuksellisesta tuesta suorittaessaan tehtäviä, joihin ei vielä itsenäisesti pystyisi (VOPS 2015, s. 10). Opettajan tulee lisäksi korostaa erilaisia mahdollisuuksia ajatella ja suoriutua tehtävistä (*multiple intelligences*). Erilaiset oppimistyyliä (*learning styles*) huomioimalla opetusta voidaan suunnitella oppilaslähtöisemmäksi. Inklusiivisen opetuksen tutkimus kattaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sijasta kaikki erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, eikä pelkkää valmistavan opetuksen inklusiota ole kirjallisuudessa vielä huomioitu. Opettajan eriyttäviä käytäntöjä voidaan kuitenkin pitää ajankohtaisena yhtä lailla luokissa, joissa oppilailla on suomi toisena kielenä –taustan ja uuteen maahan sekä koulujärjestelmään sopeutumiseen liittyviä tuen tarpeita.

### **3.5 Inklusioperiaate koulutuksen tavoitteena**

Edellä on esitelty kaksi erilaista tapaa järjestää valmistavaa opetusta. Kuten mainittu, inklusiivinen malli perustuu koulutuksellisen inklusion periaatteeseen, jonka käsitteellistä taustaa ja arvoperustaa kuvaillaan tässä alaluvussa. Inklusion ja integraation käsitteitä tulkitaan moninaisesti ja käytetään usein päällekkäin, joten niiden määrittelemine näyttäytyy tarpeellisena.

Integraatio merkitsee mukaan ottamista ja inklusio mukaan kuulumista. Sanana inklusio polveutuu englannin kielen sanasta *include*, joka tarkoittaa jonkin osana olemista tai jonkin ottamista osaksi kokonaisuutta. Inklusion vastaparina voidaan pitää eriäviä opetusjärjestelyjä tietyille määritellyille oppilasryhmille. Vastaparina on englannin kielessä sana *exclude*, tarkoittaen erottamista ja ulkopuolella pitämistä. Etymologiansa mukaisesti inklusion lähtökohdalla on, että yhteisön kaikki jäsenet, niin lapset kuin aikuiset nähdään tasavertaisina yhteiskunnan jäseninä ja täten heille on taattava yhtäläiset mahdollisuudet osallistua sen toimintaan.

(Puri & Abraham 2004, s. 11; 13.) Inklusiiossa erilaisuus nähdään jokaisen yksilön luonnollisena ominaispiirteenä sen sijaan, että oppilaat yritettäisiin saada opetuksellisesti samaan muottiin (Saloviita 2006, s. 340). Inklusiivisessa opetussuunnitelmassa tarkoituksena on etääntyä kauan vallalla olleesta oletuksesta, että kaikilla oppijoilla olisi samat tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi (Peterson & Hittie 2003, s. 162-163).

On yleistä, että inklusiivisuus määritellään kapea-alaisesti fyysiseen paikkaan perustuen. Tällöin on tosiasiaa kyse tilaan perustuvasta integraatiosta (*spatial integration*) (Merry 2013, s. 8). On huomioitava, vaikka integraation käsitteeseen voidaan yhdistää myös muita näkökulmia, tarkoitetaan sillä tässä tutkimuksessa juuri tällaista fyysistä sijoittamista. Esimerkiksi Rutter (2012, s. 175) kuvaa Iso-Britannian tapaa sijoittaa uudet maahanmuuttajat suoraan yleisopetukseen tukitoimia tai kieliopetuksen tukea merkittävästi lisäämättä, mitä voidaan pitää integrointina inklusion sijaan. Kun yleisopetukseen sijoittaminen rajautuu pelkäksi oppilaan fyysiseksi osallistumiseksi, ei huomioida muutoksen tarpeita opetussuunnitelmallisissa tai opetusmenetelmallisissä tekijöissä. Tällainen integraationäkemyks korostuu tutkimuksissa erityisesti silloin, kun kokemusta inklusiivisesta opetuksesta ei juuri ole. (Lakkala 2008, s. 100; 224.) Integraation tavoitteena on kuitenkin inklusion tavoin segregaaion vähentäminen. Merry (2013, s. 2) määrittelee segregaaion fyysiseen tilaan perustuvana erotteluna, jonka perusteena toimii yksilön tausta.

UNESCON vuonna 1994 julkaisemaa Salamancan julistusta pidetään yhtenä merkittävimmistä erityisen tuen kansainvälisistä dokumenteista (Ainscow 2009, s. 1). Inklusiivisuutta korostavan julistuksen ydinajatus on tarve tarjota yhtäläiset koulutuksen mahdollisuudet yleisopetuksen piirissä erilaisista oppimisen ja tuen tarpeista huolimatta. Jokaisella lapsella on oikeus käydä koulua yksilölliset oppimistavoitteet saavuttaakseen. Lähtökohtana koulutusinstituutioiden rakentamisessa tulisi pitää nimenomaan erilaisten oppijoiden piirteitä, vahvuuksia ja tuen tarpeita, joihin tulisi vastata lapsilähtöisen pedagogiikan keinoin. Kantavana voimana julistuksessa pidetään lähikouluperiaatetta, jonka mukaan lapsen tulee tuen tarpeestaan huolimatta voida osallistua yleisopetukseen lähikoulussaan aina, kun mahdollista. Yleisopetuksesta poikkeavalle opetusjärjestelylle tulee olla perusteltu syy. (Unesco 1994, s. 8-9.) Inklusio voidaan nähdä jatkuvana prosessina, jonka tavoitteena on lisätä oppilaiden osallisuutta sekä vähentää pois sulkemista ja syrjäyttävää toimintaa kouluyhteisössä ja sen toimintamalleissa. Se on myös jatkuvaa muutokseen vastaamista ja koulutuksen rekonstruointia vastaamaan oppilaiden monimuotoisuuteen ja erilaisiin oppimisen tarpeisiin. (Ainscow, Booth & Dyson 2006, s. 25.)

Vaikka inkluusioperiaatteen mukaan jokaista oppijaa tulee kunnioittaa yksilönä, kantaa se erityisesti huolta niistä henkilöistä, joilla on riski marginalisoitua tai alisuoriutua. Tällöin inklusion tavoitteessa on nähtävissä myös moraalinen velvollisuus havaita riskit ja järjestää tarvittava tuki syrjäytymiskehityksen ehkäisemiseksi (Ainscow 2009, s. 9). Inklusion tasa-arvoon liittyvänä haasteena on koulutuksen ulottaminen niillekin, jotka ovat jääneet sen ulkopuolelle. Salamancan julistuksen mukaan inklusiivinen yhteiskunta ja mahdollisuus yleisopetukseen osallistumiseen toimivat tehokkaimpina keinoina torjua syrjiviä asenteita ja rakentaa yhteiskuntaa, jossa koulutus katsotaan kaikkien oikeudeksi (Unesco 1994, s. 9). Inklusiivisen koulutusmallin ohjaavana arvona on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaate, joka toimii vasta voimana marginalisoivalle koulutukselle (Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen 2009, s. 105). Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta inklusiivisen ja monikulttuurisen koulun tutkimuksen sekä käytännön tulee pyrkiä tasa-arvoon, joka toisaalta tarjoaa kaikille mahdollisuuden samoihin koulutuksellisiin lähtökohtiin, mutta toisaalta myös enemmän tukea sitä tarvitseville (Riitaola 2013, s. 366).

Kun inkluusiota tarkastellaan erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan näkökulmasta, toisin sanoen erityispedagogiikan näkökulmasta, on yleisopetukseen integroimisella tutkimuksen mukaan pääosin positiivisia seurauksia. Puri & Abraham (2004, s. 23-24) käyttävät esimerkkinä näkövammaisten lasten erillisiä opetusryhmiä vertaillessaan inklusiivisen mallin etuja. Yleisopetuksen monimuotoinen luokkayhteisö tarjoaa lapselle vertailukohteita ja malleja muiden toiminnasta sekä tavoitteista. Tämä voi motivoida lasta oppimaan, toisin kuin erillisessä ryhmässä, jossa kaikkia lapsia yhdistää sama näkörajoitteisuus. Oppiminen koetaan mielekkäämmäksi niin kutsutussa aidossa kouluympäristössä, joka sopivine haasteineen tarjoaa lapselle eväitä todellista elämää varten. Myös lapsen vahvuudet ja yksilöllinen oppimispotentiaali tunnustetaan. Niitä voidaan hyödyntää luokassa, joka koostuu erilaisista oppijoista ja vaatii täten pedagogisten ratkaisujen soveltamista ja jatkuvaa oppilaslähtöistä kehittämistä.

### **3.6 Keskustelua valmistavan opetuksen järjestämisen tavoista**

Maahanmuuttajien eriasteinen integrointi yleisopetuksen luokkaan koetaan kotoutumisen ja kielitaidon edistäjänä, mutta sen toteuttamisesta ei ole suoria ohjeita tai suosituksia. (VOPS 2015, s. 1; 6.) Yleisopetuksesta erillään toimiva valmistava luokka ja inklusiivinen valmistava opetus voidaan nähdä kahta erilaista ideologiaa edustavina malleina järjestää Suomeen juuri

tulleiden oppilaiden koulutusta. Woolardin (1998, s. 7) mukaan ideologia on käytäntöjen ja niitä ohjaavien periaatteiden kokonaisuus, jonka tavoitteena on joko pitää yllä tai muuttaa valalla olevia rakenteita. Valmistavalla opetuksella pyritään näin ollen vastaamaan joko inklusion periaatteeseen tai siihen näkemykseen, että vertaisoppijoista koostuva pienryhmä vastaa paremmin kotoutumisen ja oppimisen tarpeisiin.

Inklusiivisesta valmistavasta opetuksesta ei juuri löydy tutkimusta, vaan valmistavan opetuksen tutkimus keskittyy erillisten valmistavien luokkien toimintaan (ks. esim. Soilamo 2008). Maahanmuuttajien koulunkäyntiä sekä opettajien kokemuksia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden opetuksesta on tosin laajalti tutkittu (ks. esim. Pirinen 2015; Klemelä ym. 2011). Tutkimukset inklusiosta ovat keskittyneet opettajien käsityksiin tai erityisopetuksen, kuten diagnosoitujen oppimisvaikeuksien näkökulmiin, eikä inklusiota ole valmistavan opetuksen kannalta samassa määrin punnittu (ks. esim. Rytivaara 2012; Lakkala 2008). Maahanmuuttajien koulutuksen tutkimus edustaa ajallisesti kahta eri koulukuntaa. Muun muassa Paavola (2008) ja Talib (2006, s. 208) keskittyvät monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteisiin, käytännön toteutukseen ja määrittelyyn, kun taas esimerkiksi Riitaoja (2013), Bhatia & Ram (2009) ja Layne (2016) tarkastelevat maahanmuuttajien koulutusta ja kotoutumista kriittisestä postkoloniaalisesta näkökulmasta esimerkiksi sen tuottaman valta-asetelman suhteen. Tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa ja tuloksissa sivutaan molempia koulukuntia, sillä tutkimuksen viitekehys perustuu sekä opettajien kokemuksiin ja monikulttuurisuuskasvatuksen ideaaliin että niiden kriittiseen tarkasteluun.

Suurten kuntien valmistavan opetuksen opettajien kokemuksissa (Opetushallituksen tilannekatsaus, Sarsama & Nissilä 2008, s. 29; 42) heijastuivat yleisesti oppilasryhmän heterogeenisyyden ja opettajankoulutuksen riittämättömäksi kokemisen aiheuttamat haasteet. Opettajat ovat kokeneet pienen ryhmän mahdollistavan sen, että oppilaan tarpeisiin reagoidaan välittömästi. Etenkin erilaisesta kulttuurista tai sotaa käyvistä maista saapuneiden oppilaiden koettiin tarvitsevan aikaa ja henkilökohtaista apua uuteen maahan ja koulukäytäntöihin sopeutumiseen. Yhteisen kielen puuttuessa syvälinen oppilaantuntemus korostuu, ja tiivis yhteys on mahdollista erityisesti yleisopetusryhmiä pienemmissä luokissa (Salo 2014, s. 159). Mitä enemmän opetuksen järjestäjillä on valmistavan opetuksen oppilaita, sitä tarpeellisemmaksi he näkevät opetuksen järjestämisen erillisessä ryhmässä (Antikainen ym. 2015, s. 64).

Pienempi ryhmä, jossa on kielitaitotasoltaan samassa tilanteessa olevia vertaisoppijoita, voidaan myös kielinäkökulmasta nähdä turvallisemmaksi paikaksi kokeilla, harjoitella ja erehtyä (Kyttälä ym. 2011, s. 5). Iso-Britanniassa tulokselliseksi koettiin malli, jossa juuri saapuneet maahanmuuttajat saivat pienryhmässä akateemista opetusta ja tukea mahdollisiin henkilökohtaisiin haasteisiin. Muuten oppilaat osallistuivat yleisopetukseen (Rutter 2012, s. 185.) Soilamon (2008, s. 138) tutkimuksessa maahanmuuttajia yleisopetuksen ryhmissä opettavat opettajat ajattelivat varhaisen integraation haittaavan sekä maahanmuuttajaoppilaan oppimista että lisäävän opettajan työmäärää. Ongelmana nähtiin erityisesti liian suuri luokkakoko kielitaidoltaan heikomman oppilaan tarpeisiin nähden. Toisaalta, samassa tutkimuksessa pidettiin sopeutumisen kannalta parempana luokkaa, jossa oli vain muutama maahanmuuttaja, sillä tämä ehkäisi saman taustan oppilaiden ryhmäytymistä omaksi porukakseen (Soilamo 2008, s. 114). Edellä mainittujen tutkimusten valossa opettajien integraatioon liittyvät näkemykset vaikuttaisivat riippuvan siitä, halutaanko edistää oppilaan sopeutumista uuteen maahan, osallisuutta kouluyhteisössä vai pitää huolta opettajan voimavaroista.

Kun oppilaan opiskeluryhmä valitaan hänen taustansa perusteella, määritellään oppilas tavallaan suoraan vähemmistön edustajaksi ja erilaiseksi. Layne (2016, s. 65) huomauttaakin, että kulttuurien erilaisuuden toimiessa lähtökohtana monikulttuuriselle kasvatukselle luodaan kuitua valtakulttuurin ja vähemmistökulttuurien välille. Yksilöiden ulkopuolelta tapahtuva sosiaalinen kategorisointi liittyy näkyvään etnisyyteen, vaikka tärkeämpiä muuttujia oppilaan sopeutumisen kannalta olisivat esimerkiksi yhteiskuntaluokka tai muut taustatekijät (Banks 2009, s. 4). Myös maahanmuuttajavanhemmat ovat huolissaan lastensa leimautumisesta alempiarvoisiksi pelkän kulttuuriperimän vuoksi, kielitaidon tasosta ja Suomessa vietetystä ajasta riippumatta (Säävälä 2012, s. 61). Erityisluokilla olleet maahanmuuttajat ja oppimisen vaikeuksista kärsivät oppilaat muistivat kouluajaltaan opiskelleensa fyysisesti erillään yleisopetuksen luokista. Kyseiset oppilaat kokivat syrjintää silloin, kun tehtiin yhteistyötä yleisopetuksen ryhmien kanssa. Erillisillä luokilla opiskeleiden suhteet yleisopetuksen oppilaisiin olivat haastattelututkimuksen perusteella vähäisiä tai kiusaamiseen liittyviä, ja he sosiaalistuivat lähinnä oman ryhmänsä jäseniksi (Niemi ym. 2010, s. 58; 77.) Toisaalta, vieras opiskelukieli ja koulukulttuuriin totuttelemisen aiheuttaa myös yleisopetuksessa ulkopuolisuuden tunteita. McBrienin (2009, s. 208) haastattelemat pakolaistytöt kertoivat käyttävänsä kyseisissä tilanteissa selviytymismekanismina vaikenemista.



Aiemman tutkimuksen pohjalta voidaan yhtyä Rytivaaran väitöstutkimuksessa (2012, s. 56) esitettyyn näkemykseen, että koulutuksen käytäntöjen toteutus tasapainoilee opettajan autonomian - omaa työtä ohjaavien näkemysten ja kokemusten - sekä inklusiivisen opetuksen tavoitteiden välillä. Haastetta lisäävät myös tiedeyhteisöjen eriävät mielipiteet valmistavan opetuksen toteutuksesta. Keskustelu vaikuttaa kulminoituvan siihen, että näkemykset inklusiosta ovat positiivisia, mutta sen toteuttaminen koetaan kouluarjessa opettajien ja oppilaiden kannalta raskaaksi. Tässä yhteydessä voidaan myös kysyä, tuottaako koulujärjestelmä itsessään, ja erityisesti yleisopetus, vaikeuksia vastata sellaisen oppilaan tuen tarpeisiin, jotka poikkeavat ”normaaleja” tavoitteita seuraavan, suomea äidinkielenään puhuvan oppilaan koulupolusta (Riitaoja 2013, s. 355). Mikäli näin on, vaaditaan koulutuksen suunnittelulta ja opettajien koulutukselta eittämättä kokonaisvaltaisempaa rakenteellista muutosta.

## 4 Valmistavana opettajana inklusiivisessa luokassa

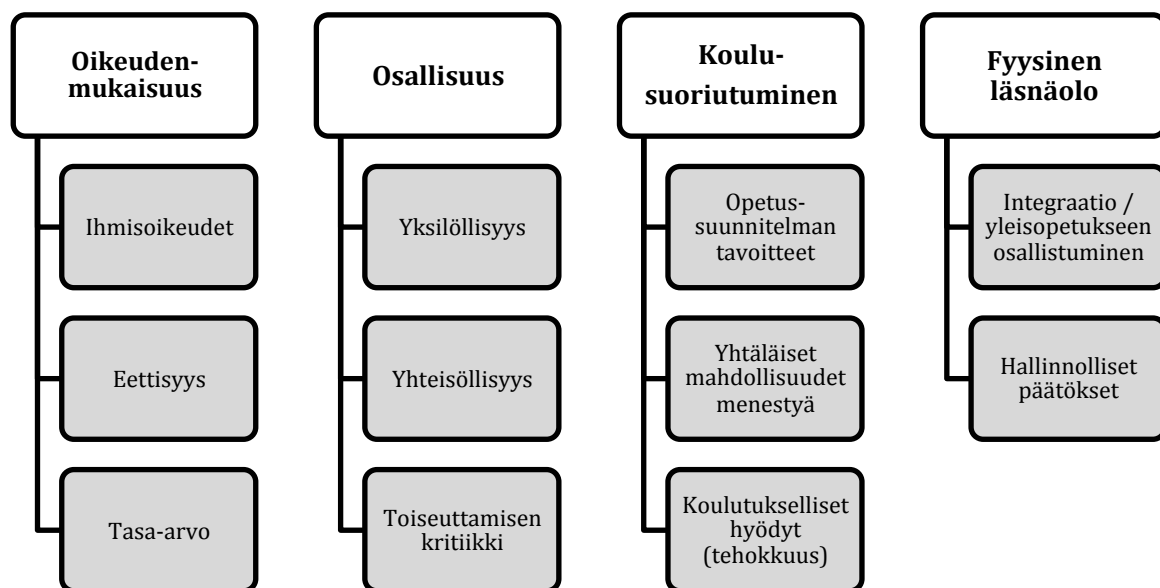
### 4.1 Näkemykset inklusiosta muovaavat opettajuutta

Inklusiota voidaan tarkastella sen arvoperustan näkökulmasta, sillä arvot ohjaavat väistämättä päätöksentekoa ja toimintakäytäntöjä kasvatuksen kentällä. Ainscow, Booth ja Dyson (2006, s. 23-24) liittävät inklusiiviseen koulutukseen erityisesti oikeudenmukaisuuden (*equity*), osallisuuden (*participation*), yhteisöllisyyden (*community*), myötätuntoisuuden (*compassion*), monimuotoisuuden kunnioittamisen (*respect for diversity*), kestävyyyden (*sustainability*) ja oikeuden (*entitlement*) arvot. Koulun päivittäiset toimintamallit ovat ikään kuin arvojen ohjaamien moraalisten argumenttien konkreettisia ruumiillistumia. Pysyviä arvoja on hankala asettaa, sillä ne määritellään eri konteksteissa ja kulttuureissa eri tavoin ja niihin liitetään muuttuvia merkityksiä. Samoista syistä inklusiota perustellaan erilaisin käsittein, jotka ovat usein merkitykseltään päällekkäisiä ja joita käytetään eri tavoin eri koulukunnissa.

Inklusiokeskustelussa esiin nousseiden arvojen pohjalta Ainscow ym. (2006, s. 25; ks. myös Ainscow 2009, s. 9) tiivistävät inklusiolle kolme merkitysulottuvuutta, jotka inklusiivisessa yhteisössä koskevat kaikkia oppilaita, eivät ainoastaan erityisen tuen päätöksellä opiskelevia. Ulottuvuuksia ovat läsnäolo (*presence*), osallisuus (*participation*) sekä suoriutuminen (*achievement*). Osallisuudessa huomioitavaa on osallistumisen kokemuksen laatu: Aito osallisuus merkitsee tasavertaista osallistumista yhteisön toimintaan ja päätöksentekoon omana itsenään, eli siihen sisältyy myös yksilöllisyyden kunnioittaminen. Suoriutumisessa painotetaan erityisesti opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista osaamista. Tällöin tavoitteet ovat kokonaisvaltaisempia kuin kokeiden läpäiseminen tai hyvien arvosanojen saaminen. Läsnäolo merkitsee aktiivista mukana olemista näiden oppimis- ja kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi sekä mukaan ottamista. (Ainscow 2009, s. 9.) Siihen voidaan liittää myös fyysisen läsnäolon ja integraation ulottuvuus, jonka hallinnollinen päätöksenteko mahdollistaa.

Dyson on päätenyt inklusiokeskustelun, -kirjallisuuden ja siinä vallitsevien paradigmojen perusteella neljään erilaiseen inklusion perusteluun: 1) *Eettinen ja lapsen oikeuksien diskurssi* näkee inklusion koulutuksellisen tasa-arvon kannalta välttämättömänä, ja tapana mahdollistaa jokaiselle lapselle sopivat olosuhteet oppimiselle ja kunnioittaa tätä yksilönä tarpeineen. Inklusio nähdään ainoana oikeana tapana toteuttaa koulutus eettisesti. 2) *Tehokkuuden diskurssi* korostaa inklusioperiaatteen tuomia sosiaalisia, taloudellisia ja koulutuksellisia hyöty-

jä. Perusteluna käytetään esimerkiksi erityiskoulujen huonompia oppimistuloksia. 3) *Poliittinen diskurssi* kulminoituu eri ryhmien välisille pyrkimyksille säilyttää olemassa oleva (segregaatioon perustuva) koulujärjestelmä tai kehittää sitä inklusiivisemmaksi. Voimasuhteet esimerkiksi asiantuntijoiden, poliitikkojen ja vanhempien välillä pitävät yllä kyseistä diskurssia. 4) *Pragmaattinen diskurssi* on kiinnostunut inklusion toteuttamisen muodoista käytännössä. Se perustuu oletukseen, että inklusiivisella koululla on tietyt toimintatavat, struktuurit ja “eetos”, jotka eroavat muista kouluista. (Dyson 1999, s. 39-43.) Myös Puri & Abraham (2004, s. 25) määrittelevät inklusiota neljän toiminnan ulottuvuuden kautta: Ensinnäkin, inklusion tavoite voidaan nähdä ihmisoikeusasiana ja ihmisoikeuksien toteuttamisena. Toiseksi, tavoitteiden toteutuminen vaatii yhteishengen ja yhteisöllisyyden luomista. Kolmanneksi, koulusuoriutumisen näkökulmasta inklusio mahdollistaa kaikille samojen tärkeiden taitojen ja tietojen oppimisen yleisopetuksessa. Viimeisenä, suvaitsevaisuutta rakennetaan erityisesti torjumalla toiseuttavia käytäntöjä sekä ennakkoluuloja. Ainscowin ym., Dysonin sekä Purin & Abrahamin määrittelyistä voidaan koota oikeudenmukaisuuden, osallisuuden, koulusuoriutumisen ja fyysisen läsnäolon merkitysulottuvuudet alakäsitteineen, joita havainnollistetaan kuviossa 1.



Kuvio 1. Inklusion eri merkitysulottuvuudet Ainscowia (2009), Dysonia (1999) ja Puria & Abrahamia (2004) mukaillen.

Inklusioprosessia voidaan pitää edellä mainittuihin ulottuvuuksiin liittyvien esteiden poistamisena: esimerkiksi fyysisten, opetussuunnitelmallisten sekä arvojen ja asenteiden asettamien rajojen kaatamisena (Puri & Abraham 2004, s. 27). Lakkalan väitöstutkimuksessa (2008, s.

99-107) opettajaopiskelijoilla oli kolmenlaisia näkemyksiä inklusiosta. *Pintapuolisen käsityksen* mukaan ajattelevat näkivät inklusion lähinnä fyysisenä integraationa ja erilaisuuden käsitteen lääketieteellisenä, poikkeavuutta korostavana. *Epäilevän käsityksen* ryhmä uskoi inklusion käytännön toteutumisen tiellä olevan useita esteitä, kuten resurssit ja puutteellinen koulutus. *Syvällisen käsityksen* ryhmä näki sen sijaan inklusion moniulotteisena, inklusiiviseen yhteiskuntaan tähtäävänä toimintana, jossa erityisesti asenteet ja yhteistyö eri tasoilla toimivat rakenteellisen muutoksen avaintekijöinä. Enemmistö opettajista määritteli inklusion epäilevän käsityksen mukaisesti myös Miravetin & Garcian (2013, s. 1381) tutkimuksessa. Voidaan ajatella, että epäilevät ja pintapuoliset käsitykset eivät tavoita kaikkia kuviossa 1 näkyviä merkitysulottuvuuksia.

Inklusioon liitettyjä ulottuvuuksia ei voida tarkastella erillään toisistaan. Jokaisen kuviossa 1 näkyvän alakäsitteen voi tulkita liittyvän myös muihin kolmeen merkitysulottuvuuteen. Dyson (1999, s. 49) huomauttaa, että erilaiset inklusion diskurssit on syytä saada käymään dialogia keskenään, jotta varmistetaan inklusion kehittyminen palvelemaan sen eri tarkoitusperiä. Erilaiset näkemykset ja asenteet inklusion ihanteesta kertovat samalla myös koulujärjestelmän nykytilasta, sekä kasvatukseen liitetystä jaetuista ja yksilöllisistä arvoista.

## **4.2 Koulutuspolitiikka ja institutionaaliset rakenteet ohjaavat inklusioperiaatteen kehitystä**

Salamancan julistuksessa vedotaan sekä kansallisiin hallituksiin että kansainväliseen yhteisöön inklusiivisten tavoitteiden asettamiseksi. Yhteistyötä peräänkuulutetaan sekä moniammatillisella että globaalilla tasolla ja siihen haastetaan mukaan järjestöt ja julkiset palvelut - kodin ja koulun yhteistyötä unohtamatta. Inklusiivisten rakenteiden syntymistä edesauttavat julistuksen mukaan myös tutkimukseen, koulutukseen sekä täydennyskoulutukseen panostaminen. (Unesco 1994, s. 9-10.) Nämä yhteiskunnan toimintaa ohjaavat tekijät muodostavat makrokulttuurin, joka muovaa paikallisia koulujen toimintakulttuureja (Banks 2008, s. 58). Täten myös opettajan käsitykset inklusiosta heijastavat eittämättä laajempaa yhteiskunnan käsitystä moninaisuudesta ja koulutuksen perustehtävästä.

Inklusion heijastelemia arvoja voidaan löytää jo Unescon rasismin vastaisesta julistuksesta vuodelta 1967, jossa korostetaan globaalin yhteistyön sekä koulutuksen merkitystä yhteiskunnallisen tasa-arvon ja syrjimyksen vähentämisen saavuttamiseksi. Vähemmistöille vaaditaan ju-

listuksessa samat mahdollisuudet yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumiselle kuin valtaväestölle. (Unesco 1967.) Talib ym. (2004, s. 23) näkevät julistuksen teeseissä monikulttuurisen ideologian, joka vaikuttaa myös Suomen maahanmuuttopolitiikkaan ja jonka läpäisevinä arvoina voidaan nähdä etninen tasa-arvo ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioittaminen. Riita-oja (2013, s. 67) huomauttaa, että monikulttuurisuuskasvatuksen perinnettä ja liberaalia tasa-arvokäsitystä ohjaava samanlaisen kohtelun periaate vaikuttaa itse asiassa tuottavan eroja, mikä kasvattaa kuilua kantasuomalaisen ja maahanmuuttajien välillä. Oppilaiden kategorisointiin perustuvia opetusjärjestelyjä vastustava inkluusio voidaan nähdä vastauksena kyseiseen kritiikkiin. Kuten mainittu, inkluusion näkökulmasta keskeisessä asemassa eivät ole oppilaiden poikkeavuudet, vaan sen nähdään koskevan kaikkia oppilaita. Valmistavan opetuksen voidaan ajatella inklusiivisen mallin kautta toteuttavan interkulttuurista ajattelutapaa, joka Lahdenperän (2006, s. 68) mukaan merkitsee sitä, että eri kiel- ja kulttuuritaustoista tulevien opettamisen keskiössä ovat kulttuureita yhdistävät tekijät oppilaiden taustojen vertailun sijaan.

Kansallista ja kansainvälistä koulutuspolitiikkaa ohjaavat arvot muokkaavat koulun toimintaperiaatteita ja voivat vaikuttaa inkluusion kehitykseen edistävästi tai estävästi, minkä vuoksi niitä tulee myös tämän tutkimuksen yhteydessä käsitellä. Yhteiskunnallinen konteksti vaikuttaa rehtoreiden toimintaan ympäröivään, koulun asiakkaista ja koulujärjestelmän hallinnosta koostuvaan yhteisöön sekä oppimisen arviointikriteeristöön. Ainscowin tutkimuksen mukaan koulutasolla koettiin, että inklusiivisen koulun tiellä oli kontekstuaalisista tekijöistä erityisesti koulutuksen tuloshakuisuuden kulttuuri sekä ulkopuolelta tulevat, koulunkäynnille asetetut standardit. (Ainscow 2006, s. 88; ks. myös Ainscow 2009, s. 3-4.) Myös Talib ym. (2004, s. 84) ovat huolissaan uusliberalistisesta menestymistä ja kilpailua korostavasta kulttuurista, joka uhkaa nousta koulun pehmeiden, humanimpien arvojen edelle. Tällöin on ristiriitaista, että oppilaiden taustojen sekoittuessa ja moninaistuesssa koulutusinstituutioiden asettamat oppimisen standardit tähtäävät edelleen homogeenisiin oppimistuloksiin ja koulujen tulostavuuksiin. Uhkana on, että näihin standardeihin sopimattomat oppilaat tulkitaan haasteellisiksi tai epämotivoituneiksi oppijoiksi, vaikka syynä voisi olla koulutusjärjestelmän jäykkyys. (Artiles ym. 2009, s. 67; 78.)

Kun koulutuksen tavoitteena on tehokkuus ja globaaleilla työmarkkinoilla pärjäävä tehokas ja joustava kansalainen, määrittelee se välillisesti myös erityisen tuen tarpeessa olevia (Artiles ym. 2009, 78). Kun koulun tehtävä työvoimaa tuottavana instituutiona heijastuu oppilaiden

arviointiperusteisiin, oppilaiden kykyperustainen erottelu vahvistuu. Heikommasta kielitaidosta tai sosiaalisesta taustasta voi tulla este koetulle koulumenestykselle. Opettajalla on tällöin haastava tehtävä nähdä oppilaansa vahvuudet muilla alueilla. (Talib & Lipponen 2008, s. 138.) Inklusiivisuuden lähtökohtana pidetyt yksilölliset oppimistyylit ja koulutuksen rakentaminen niiden ehdoilla mahdollistavat - ainakin teoriassa - tasavertaisen yhteiskunnallisen osallistumisen muillekin kuin enemmistöön kuuluville ”keskivertokansalaisille”. On kuitenkin huomattava, ettei inklusio ole pelkkää yleisopetukseen osallistumista, vaan siihen kuuluu fyysisen läsnäolon lisäksi aidon oppilaan osallisuuden toteutuminen (Lakkala 2008, s. 215).

### 4.3 Opettajan rooli valmistavassa opetuksessa

Maahanmuuttajia opettavien opettajien työn erityispiirteisiin kuuluu opettajan henkilökohtaisen, oman kulttuurikehyksen ja sen vaikutuksen tiedostaminen, oppilaiden joustava huomioiminen opetuksessa sekä heidän haastavan elämäntilanteensa ymmärtäminen (Isosaari & Vaa-joensuu 2002, s. 164). Kyttälä ym. (2011, s. 7) listaavat valmistavan opettajan tärkeimmiksi ominaisuuksiksi taidon kohdata erilaiset oppimistyylit ja oppijat erilaisine tarpeineen, pätevyyden opettaa suomen kieltä sekä ymmärryksen eri kulttuureista ja niiden vaikutuksesta oppilaan toimintaan. Aiemman tutkimuksen perusteella voidaan kokoavasti todeta, että valmistavan opetuksen opettajalta odotetaan *omaa opettajuutta refleктоivaa, sosiaalista oikeudenmukaisuutta toteuttavaa, suomalaista kulttuuria välittävää roolia* sekä *kielitietoisien suomenkielenopettajan roolia*. Tässä luvussa kyseisiä rooleja perustellaan tutkimuskirjallisuuteen peilaten.

*Ammatillisen refleктоijan rooli.* Opettaja joutuu maahanmuuttajaopetuksessa rakentamaan ammatillista identiteettiään uudelleen ja kysymään itseltään, mitä häneltä vaaditaan opettajana, millainen on hänen suhteensa itseensä oppilaita kohdatessa ja millaisella itsevarmuudella hän työssään kohtaa moninaisuutta (Talib ym. 2004, s. 80-81). Oppilaan kulttuuritaustan tuntemisen lisäksi opettajan tulee tiedostaa, mitä uskomuksia hänellä itsellään on kulttuureista ja etnisistä vähemmistöistä ja kuinka ne vaikuttavat hänen opetukseensa (Gay 2010, s. 70). Husun (2006, s. 93) mielestä on lisäksi olennaista tunnistaa opettajan työtä väistämättä ohjaavat moraaliset oletukset opetustoiminnan taustalla. Opettajan työltä vaaditaan kriittistä ammatillisesti refleктоivaa otetta, sillä luokassa kohdataan omasta maailmankatsomuksesta poikkeavia arvoja ja toimintamalleja. Erityisesti konfliktitilanteissa opettajan tulee ymmärtää omien kokemustensa ja tunteidensa, myös pelkonsa, vaikutus siihen, kuinka kohtaa oppilaansa ja tekee

työssään ratkaisuja. (Talib ym. 2004, s. 132; 156; Talib 2006, s. 148.) Opettaja joutuukin usein tekemään valintoja esimerkiksi akateemisten tavoitteiden saavuttamisen tai omien moraalisten arvojensa välillä. Jokin päätös voi olla hyödyllinen luokan yleiselle työteholle, mutta koitua yksittäisten oppilaiden tappioksi. Pedagogisten valintojen seurauksia arvioidaan opettajan työssä jatkuvasti. (Husu 2006, s. 95.)

*Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteuttajan rooli.* Opetuksen valtakunnallisena tavoitteena on suomalaisen yhteiskunnan demokraattisten arvojen, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon periaatteiden korostaminen, johon kuuluu myös ihmisoikeuksien ja muiden näkemysten kunnioittaminen (POPS 2014, s. 19). Sosiaalinen oikeudenmukaisuus näyttäytyy monikulttuurisesta näkökulmasta juuri koulutuksellisenä tasa-arvona, joka toisaalta mahdollistaa samat oppimisen lähtökohdat, mutta toisaalta tarjoaa enemmän tukea sitä tarvitseville (Riitaoja 2013, s. 366). Kansainvälisissä tutkimuksissa maahanmuuttajien, erityisesti pakolaisten, koulupolku jää lyhyemmäksi ja he myös osallistuvat useammin erityisopetukseen, mikä viittaa epätasa-arvoistaviin käytäntöihin. Aiemmin syynä huonompaan koulusuoriutumiseen pidettiin maahanmuuttajien sosiokulttuurista taustaa. Tutkimus ei kuitenkaan ole löytänyt väitteelle yksiselitteistä empiiristä vahvistusta, joten voidaan päätellä, että institutionaaliset tekijät tuottavat kyseisiä eroja. (Duarte 2013, s. 55; Rutter 2012, s. 177.) Opettajan tehtävänä on sekä koulutusta ohjaavien asiakirjojen että kasvatuksen arvoperustan mukaisesti työskennellä oikeudenmukaisuutta toteuttaen. Oikeudenmukaisuudella perustellaan myös inklusion periaatetta, kuten aiemmin on todettu.

*Suomalaisen kulttuurin välittäjän rooli.* Talibin (2006, s. 144) tutkimuksessa opettajat pitivät monikulttuurisessa luokassa työskentelevälle tärkeinä arvoina avoimuutta, erilaisuuden hyväksymistä, oikeudenmukaisuutta ja monimuotoisuuden ymmärtämistä. Samanlaisen kohtelun periaatetta toteutettiin erityisesti suomalaisen kulttuurin mukaisten arvojen korostamisella. Myös Paavolan (2007, 11; 114-115) väitöstutkimuksessa samanlaisen kohtelun osoituksena pidettiin esiopetuksen suunnittelemista valtakulttuurin ehdoilla. Esiopettajat kokivat itse olevansa ennen kaikkea tutustuttajia suomalaiseen kulttuuriin ja heidän pedagogiikassaan painopisteenä olivat koulussa tarvittavat valmiudet. Salon (2014, s. 141; 143) tutkimuksen mukaan opettajan yhdeksi merkittävimmäksi tehtäväksi koetaan toimiminen ”porttina suomalaiseen kulttuuriin”. Kyseinen tavoite on erityisesti yhteiskunnallinen, sillä opettajien mukaan oppilaat tarvitsevat yhteiskunnassa toimimista varten suomalaisten tapojen ja käytäntöjen opettamista, kun he eivät sitä ole kantaväestön tavoin päiväkodista tai aiemman koulutaustan kautta

saaneet. Aiemmassa opettajia koskevissa tutkimuksissa monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtana pidettiin yleisesti kotoutumisen tukemista. Kun oppilaan omaa kulttuuria ei kuitenkaan juuri huomioida päivittäisessä opetuksessa, siinä korostuu erityisesti suomalaisuuteen assimiloiva näkökulma, jolloin maahanmuuttajan sopeutuminen määritellään pelkän valtakulttuurin näkökulmasta. (Paavola 2007, s. 160; Soilamo 2008, s. 129-130.)

*Kielitietoisien suomen kielen opettajan rooli.* Valmistavan opetuksen opettajalta vaaditaan kielitietoista opetusta, jossa tiedostetaan oppilaiden suomen kielen taso ja sovelletaan oma opetuspuhe sen mukaiseksi (Muuri 2014, s. 188). Kielitietoinen opetus rakentuu ennen kaikkea oppilaantuntemuksesta. Esimerkiksi käsitteitä opetettaessa uudet sanat tulee liittää oppilaalle jo tuttuihin sanoihin ja asioihin, mitä hyödyntääkseen opettajan tulee tuntee oppilaan kielitaitotasoa. (Salo 2014, s. 182.) Tutkimusten perusteella opettajat yhdistävät kielitietoisuuden lähinnä suomen kieleen, vaikka muiden kielten, kuten englannin hyödyntäminen vaikuttaisi toimivan porttina vertaissuhteille ja suomen oppimiselle valmistavassa opetuksessa (Ahlholm 2015, s. 99; 109). Riitaoja (2013, s. 226) havaitsi maahanmuuttajaperheistä puhuttaessa kielitaidon mittarina käytettävän nimenomaan suomen kielen taitoa, jonka katsottiin parhaiten ehkäisevän haasteita koulun ja perheen välisessä yhteistyössä. Paavolan (2007, 122) tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajat uskoivat suomen kielen hallinnan olevan yleisesti ratkaisu oppimisen ja käytöksen pulmiin, mutta helpottavan myös opettajan työtaakkaa. Duarte (2013, s. 56; 59) varoittaa, että alkuperäiskielen merkityksen unohtaminen tuottaa eriarvoisuutta ja voi itsessään tuottaa ongelmia oppimiseen. Kielitietoisuus tulee siis ulottaa myös oppilaan monikielisen taustan huomiointiin.

Suomalaisessa koulujärjestelmässä painotetaan poikkeuksellisen paljon kokonaisvaltaisen kasvun tukemista ja kasvatuksen näkökulmaa oppiaineiden sisältöjen opettamisen sijaan. Tämä voi olla uutta eri maassa koulua käyneille oppilaille ja heidän vanhemmilleen. (Päivärinta 2005, s. 47.) Maahanmuuttajanuorten omissa kokemuksissa hyvästä opettajasta korostuvat kuitenkin oppiainerajat ylittävät vuorovaikutukseen liittyvät taidot. Erityisesti arvostettiin empaattista ja lämmintä opettajaa, joka oppilaiden mukaan auttoi niin koulumotivaatioon kuin syrjinnän kokemuksiinkin (McBrien 2009, s. 212). Maahanmuuttajanuoret pitivät tärkeänä, että opettaja ei korostanut heidän erilaisuuttaan, mutta he kokivat tarpeelliseksi kulttuuritaustansa ja vasta kehittyvän suomen kielen taitonsa huomioimisen. Eriyttäminen, suomen kielen oppimisen tuki ja havainnollistaminen nähtiin kannustavana ja tarpeellisenä oppitunneilla. (Talib & Lipponen 2008, s. 144-145.) Tutkimustuloksista voi tulkita, kuinka tärkeää on saada yksi-



löllisesti kohdennettua tukea tarvittaessa, mutta tuntee silti kuuluvansa kenen tahansa tavoin osaksi luokkayhteisöä.

## 4.4 Opettajan tuen tarve

Edellisessä luvussa on esitelty seikkoja, joita inklusioon ja valmistavaan opetukseen liittyy opettajan työn näkökulmasta. Seuraavassa käsitellään nykytutkimuksen valossa sitä, missä määrin opettajat tarvitsevat ohjausta ja tukea omalle työlleen. Opettajalle tarjolla oleva valmennus ja tuki voidaan karkeasti jaotella *opettajankoulutuksessa sekä täydennyskoulutuksessa saatavaan tietoon, kollegiaaliseen yhteistyöhön ja koulun johdon toimiin sekä työhön myönnettävien resurssien tarjoamaan tukeen*.

### 4.4.1 Opettajankoulutus ja täydennyskoulutus

On yleinen kokemus, että yhteiskunnan monimuotoistumiseen ei vastata tarpeeksi koulutuksen tasolla. Opettajien ammattijärjestö OAJ vaatii monikulttuurisuustaitoja käsittelevää koulutusta pakolliseksi sekä opettajan peruskoulutukseen että täydennyskoulutukseen (OAJ 2015, s. 10). Soilamon väitöstutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että eivät olleet saaneet juurikaan tai ollenkaan koulutusta monikulttuurisuuteen tai maahanmuuttajien opetukseen liittyen. Koulutuksen määrällä oli yhteys myös koettuun tietämykseen oppilaiden kulttuurista. Opettajien kokemaan monikulttuuriseen kompetenssiin ei niinkään liittynyt työssäoloaika tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä luokassa, vaan juuri koulutuksen määrä. (Soilamo 2008, s. 100-101.)

Opettajia koulutetaan erityisesti ennen työuran alkua, mutta myös valmistumisen jälkeen täydennyskoulutuksena. Opetushallituksen tuottaman tilannekatsauksen perusteella opettajat toivovat koulutuksilta erityisesti menetelmällistä, työnohjauksellista ja oppimisvaikeuksiin liittyvää koulutusta (Sarsama & Nissilä 2008, s. 71-73). Soilamon (2008, s. 103) tutkimuksessa opettajat toivoivat koulutusta eri kulttuureihin ja niiden toimintamalleihin sekä uskontoihin liittyen, sillä heikon kulttuurintuntemuksen koettiin aiheuttavan opettajassa epävarmuutta ja vaikeuttavan yhteistyötä sekä oppilaan että perheen kanssa. Myös Tuitun ym. mukaan (2011, s. 27) opettajat kokivat työssään haastavimmaksi vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, kielitaitoon ja arviointiin liittyvät kysymykset. Monikulttuuriseen yhteiskuntaan liittyvät kysymykset tulisi tosin nähdä myös laajemmin koko koulutuksen sisällön läpäisevänä näkökulmana (Isosaari & Vaajoensuu 2002, s. 166). Koska oppilaiden tuen tarpeet ja oppimistyyli-

muuttuvat luokkakokoonpanojen mukana on selvää, ettei valmennusta voida delegoida pelkälle uraa edeltävälle yliopiston opettajankoulutukselle, vaan sen on oltava jatkuvaa ja ammatillisen yhteisön vuorovaikutusta hyödyntävää (Puri & Abraham 2004, s. 13).

#### **4.4.2 Kollegiaalinen yhteistyö ja koulun johto**

Opettajan tulee saada tukea erityisesti kouluyhteisöltä, jotta hän voi toteuttaa ammatillista potentiaaliaan. Tärkeitä tuen tahoja koulukontekstissa ovat resurssit, kollegiaalinen yhteistyö ja toimiva koulun johto. (Husu 2006, s. 100.) Rehtoreilla voidaan nähdä suuri rooli koulun toimintakulttuurin kehittämisessä ja muutosten sysäämisessä liikkeelle. Erityisesti opettajien välinen eli kollegiaalinen yhteistyö näyttää vaativan tietynlaista yhteisöllisyyden arvostusta ja sitä tukevia vakiintuneita toimintamalleja rehtorien taholta. (Rytivaara 2012, s. 56.)

Opettajien näkökulmasta erityisen tarpeellista on juuri työyhteisön välinen yhteistyö, joka on osa niin ammatillista kasvua kuin työhyvinvointiakin. Samassa ammatissa olevien kanssa keskusteleminen näyttäytyy merkittävänä käytännöllisen näkökulman vuoksi. Valmistavan luokan opettajat kokevat tutkimuksen mukaan hyötyvänsä erityisesti arjen toimintamallien jakamisesta kollegojen kanssa, mikä kasvattaa omaa tietotaitoa ja varmuuden tunnetta omassa työssä. Ammatti-identiteettiä vahvistavat myös yhteenkuuluvuuden kokemukset ja keskustelu esimerkiksi opettajan roolista kotouttajana ja kasvatuskumppanina. (Salo 2014, s. 136; 144.)

Keskustelun lisäksi opettaja saa työkaluja kehittää työtään myös havainnoimalla muiden opettajien työskentelyä. Kaikki toimintamallit eivät ole sanoitettavissa, vaan oppitunneilla hyödynnetään hiljaista, intuitiivista tietämystä ja tehdään vaistonvaraisia päätöksiä (Ainscow 2009, s. 6). Opettajat kokevat yleisesti, ettei vertaistuen ja yhdessä suunnittelemisen mahdollisuuksia ole työssä tarpeeksi (Salo 2004, s. 147; Tuittu ym. 2011, 27.) Kollegojen oppitunneilla vierailemisen ja kiireettömien keskustelujen merkittävyys tuo esille opettajan ammatillisen kehittymisen vuorovaikutuksellisen puolen, mutta myös sen, kuinka tätä kehityksen osatekijää ei voida hyödyntää ilman järjestelmällisempää organisointia.

Yhteistoiminnallisuutta hyödynnetään ammatillisten keskustelujen lisäksi yhteisopettajuudessa, joka merkitsee kahden tai useamman opettajan samanaikaista opettamista yhdessä oppilasryhmässä (Conderman, Pedersen & Bresnahan 2009, s. 2). Onnistunut yhteisopetus on hyödyllistä niin oppilaille kuin opettajillekin, mutta se vaatii harjaantumista yhdessä suunnittelemiseen sekä työn jakamiseen (Saloviita 2008, s. 152). Conderman ym. (2009, s. 10; 17-18)

muistuttavat, että on hidas ja asteittainen prosessi, että vuorovaikutteisesta työskentelystä tulee luonteva osa opettajuutta, sillä opettajat ovat usein tottuneet toimimaan itsenäisesti.

Kollegiaallinen tuki koettiin Rytivaaran (2012, s. 50) tutkimuksessa riittämättömäksi, vaikka yhteisopettajuus toimikin toteutuessaan hyvin. Rytivaara näkee ammatillisen tuen jäävän pinnalliseksi juuri siksi, että yhteinen tieto oppilaista on rajallista. Yhteisopettajuuden myötä samassa tilanteessa ja kontekstissa työskenteleminen lisää yhteistä käytännön tietoa ja mahdollisuuksia yhteiseen reflektioon. Lakkalan väitöstutkimuksen (2008, s. 229) mukaan opetuksen suunnitteleminen ja toteuttaminen yhdessä, esimerkiksi moniammatillisessa ryhmässä, jossa on sekä erityis- että luokanopettaja, lisäävät myös koulun inklusiivisuutta.

#### **4.4.3 Resurssit ja rakenteet**

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilaan henkilökohtaiset tukitoimet järjestetään oppilaan opinto-ohjelman mukaisesti ja hänelle parhaiten soveltuvalla tavalla (VOPS 2015, s. 9). Sitä, millaisia tukitoimia luokkaan järjestetään annetuilla resursseilla, voidaan täten pitää oppilaslähtöisenä päätöksenä, johon opettajakin havaintoihinsa perustuvalla arvioinnilla vaikuttaa. Erillisellä valmistavalla luokalla ryhmäkokoo on pienempi kuin yleisopetuksessa, kun taas inklusiivisessa valmistavan opetuksen mallissa resursseja voidaan kohdistaa esimerkiksi koulunkäyntiavustajan, erityisopettajan tai resurssiopettajan palkkaamiseen. Soilamo (2006, s. 139) ei pidä kumpaakaan mallia automaattisesti oikeana ratkaisuna. Kasvattajien välinen yhteistyö voi toteutuessaankin olla tehotonta, elleivät ammatilliset kemiat kohtaa.

Inklusiivisen opetuksen uskotaan tutkimuksen mukaan vaativan huomattavasti enemmän resursseja, sillä se vaatii oppimisympäristön muokkaamista oppilaslähtöisesti. Inklusiivinen luokka vaatii joustavia opetusjärjestelyjä, joihin kuuluvat esimerkiksi opetustilojen ja henkilöstöresurssien riittävyys sekä opettajien välisen yhteistyön mahdollistavat työajat. (Lakkala 2008, s. 102; 224.) Opetuksen ja luokkarakenteen muutokset ovat kuitenkin todistetusti helpottaneet opettajan työtä. Esimerkiksi oppilaiden pienryhmäopetus sekä oppilasryhmien kokoonpanon joustavuus vähensi Rytivaaran (2012, s. 45) tutkimuksessa inklusiivisiin luokkiin perinteisesti liitettyjä ongelmia. Niemen ym. (2010, s. 64; 87) mukaan yleisopetuksessa tulisi-kin toteuttaa pienluokista omaksuttuja tehostetun tuen toimintamalleja. Heidän haastattelututkimuksessaan erityisluokassa opiskelleet maahanmuuttajaoppilaat kokivat kouluajoiltaan positiivisena esimerkiksi omankielisen koulunkäyntiavustajan.

Vakiintuneiden rakenteiden purkaminen ja uudenlaisen ajattelutavan omaksuminen vaatii Ainscowin (2009, s. 6-7) mukaan koko kouluyhteisön osallistumista. Huomioon on otettava henkilökunnan, oppilaiden ja vanhempien näkemykset, ja luokkahuonekäytäntöjä on puitava kollegiaalisesti opetustyön havainnoinnin perusteella. Opettajien työn tukeminen sekä yhteistyö tulee näin ollen liittää konkreettisiin havaittuihin kehittämisen tarpeisiin. Resurssien vääränlainen kohdistaminen tai niiden puute voivat vaikuttaa negatiivisesti opettajan ammattitaitoon sekä motivaatioon tukea maahanmuuttajaoppilaan integraatiota (Soilamo 2006, s. 139). Yhteistoiminnallinen tukimuotojen ja rakenteiden räätälöiminen edellyttää kuitenkin sitä, ettei luokkakohtaisia resursseja jaeta valmiiden raamien mukaan ylhäältä: koulun johdon tai kunnan opetustoimen päätöksellä opettajia kuuntelematta.

#### **4.4.4 Kokoavasti**

Aiempi inklusion ja valmistavan opetuksen tutkimus viittaa siihen, että vaikka oppilaalle kohdistetun tuen yksilöllisyyttä edellytetään sekä opetussuunnitelmassa että tutkimusten tuloksissa, kaipaavat opettajat työlleen selkeämpää ohjausta. Koulutuksen järjestäjät tunnustavat yhdessä sovittujen strategioiden ja henkilöstön lisäkoulutuksen merkityksen (Kuukka ym. 2015, s. 182). Esimerkiksi Soilamon (2008, s. 105) haastattelemien opettajien mielestä maahanmuuttajaopetukseen liittyvät selkeät strategiat puuttuivat niin kunnalta kuin koululta, mikä aiheutti epätietoisuutta opetuksen vaatimuksista ja toteuttamisen tavoista.

Vaikka Suomessa on ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita jo vuosikymmenten ajan, viime vuosina julkaistuissa kotimaisissa tutkimuksissa peräänkuulutetaan edelleen konkreettisia tukitoimia maahanmuuttajaoppilaiden integraation tukemiseksi sekä valmistavien opettajien työn tueksi (Ansala, Hämäläinen & Sarvimäki 2014, s. 59; Salo 2014, s. 246). Myös kansainvälisesti kaivataan sellaista maahanmuuttajien koulutuksen tutkimusta, joka tilastollisten yleistysten sijaan keskittyisi aitoihin kokemuksiin ja niiden rakentumiseen (Rutter 2012, s. 184-185). Käsillä oleva tutkimus vastaa osaltaan kiistattomaan lisätutkimuksen tarpeeseen. Opettajien kokemukset toimivat arvioina inklusioperiaatteen sekä valmistavan opetuksen toteutuksesta, ja niiden avulla juuri maahan tulleiden oppilaiden opetusta voidaan edelleen kehittää.

## 5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita luokanopettajien näkemyksiä inklusiosta sekä valmistavan opetuksen toteuttamisesta. Tutkimustehtävän ja aiemman tutkimuksen perusteella tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisesti:

1. Miten opettajat määrittelevät inklusion valmistavassa opetuksessa?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on inklusiivisesta valmistavan opetuksen mallista? Millaisia odotuksia siitä on opettajilla, jotka ottavat mallin käyttöön tulevaisuudessa?
3. Mihin opettajat tarvitsevat tukea inklusiivisessa valmistavan opetuksen mallissa?

Aiemman tutkimuksen ja alan kirjallisuuden perusteella voidaan todeta, että maahanmuuttajaoppilaat ovat ryhmänä heterogeeninen, ja haasteena on, kuinka räätälöidä valmistava opetus taustoiltaan, oppimisvalmiuksiltaan ja iältään erilaisille oppilaille. Onkin aiheellista selvittää, millainen valmistavan opetuksen malli vastaa parhaiten maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen tavoitteisiin. Maahanmuuttajien eriasteisen integroinnin yleisopetuksen luokkaan nähdään edistävän kotoutumista ja kielitaitoa, mutta sen toteuttamisesta ei ole suoria ohjeita tai suosituksia. (VOPS 2015, s. 1; 6.) Inklusiivinen valmistavan opetuksen malli nojaa erillisten valmistavien luokkien sijaan näkemykseen inklusiivisesta koulusta ja yleisopetuksessa toteutettavasta maahanmuuttajien opetuksesta. Inklusioideologian välittämät arvot ohjaavat myös oppilaille tarjottavaa tukea ja opettajien avuksi suunnattuja resursseja. Opettajalta itseltään vaaditaan oppilaiden tarpeiden ja taustojen monimuotoisuuden huomaamista sekä oman työn ja sen arvojen reflektointia. Opettajan näkemykset inklusiosta määrittävät sitä, millaisia odotuksia heillä on valmistavan opetuksen toteuttamiselle ja kuinka he sitä arvioivat.

Maahanmuuttajien määrän kasvaessa valmistava opetus koskee yhä isompaa oppilaiden joukkoa, minkä vuoksi sen järjestämisen eri tavat puhuttavat sekä koulun että kaupungin hallinnon tasolla. Aiemman tutkimuksen perusteella suomalaiset opettajat kokevat oppilasmäärän isoksi ja oman koulutuksensa riittämättömäksi vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (Soilamo 2008, s. 100; 148). Myös mahdollisuudet opettajien väliseen yhteistyöhön ovat toivottua heikot (Salo 2014, s. 147; Rytivaara 2014, s. 50). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, pystyvätkö opettajat toteuttamaan työssään inklusioon liittämäänsä arvoja. Mikäli näin ei ole, on tärkeää myös selvittää, mihin tukea tulisi opettajien näkökulmasta kohdistaa. Vastauksia

tutkimuskysymyksiin etsitään opettajien kokemuksia ja näkemyksiä haastattelujen avulla selvittäen.

Tutkimus toteutetaan osana EDINA-projektia<sup>1</sup> (*EDucation of International Newly Arrived Migrant Pupils*), joka on Euroopan Unionin perustama kansainvälinen yhteistyöprojekti. EDINA kokoaa yhteen päättäjiä, tutkimuksen tekijöitä ja kouluja Suomesta, Belgiasta ja Alankomaista, ja sen tavoitteena on tukea kuntia, kouluja sekä opettajia maahanmuuttajien koulutusjärjestelmän kehittämisessä. Helsingissä hanketta koordinoi Helsingin yliopisto ja Helsingin kaupungin opetusvirasto. Hankkeessa mukana olevat helsinkiläiset koulut toimivat tämän pro gradu -tutkimuksen haastattelukouluina.

---

<sup>1</sup> lisätietoa osoitteesta <https://edinaplatform.eu/>

## 6 Tutkimuksen toteutus

### 6.1 Tutkimusasetelma

Tutkimus noudattaa laadullista eli kvalitatiivista tutkimusperinnettä. Laadullinen tutkimus on ihmistieteellistä tutkimusta, jossa tavoitteena on tutkimuskohteen näkökulman saavuttaminen. Tutkimuksen tavoitteena ei ole ilmiön selittäminen yleistettävästi, vaan sen tutkiminen tutkitavasta käsin. Laadullisen tutkimuksen ideana on siis erityisesti tutkittavan ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen - käsitteellistäminen kerättävän aineiston ja tutkimuksen etenemisen keinoin. (Kiviniemi 2007, s. 74; 76; Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 28; 85.) Tässä tutkimuksessa valmistavaa opetusta, sen järjestämistä ja opettajan roolia tutkitaan opettajien näkökulmasta. Tutkimuskohdetta käsitteellistetään haastatteluvastausten ja teorian perusteella. Laadullinen tutkimus myöntää tutkijan vaikutuksen tutkimukseen ja sen tulokseen, sillä prosessi nähdään vuorovaikutustilanteena, jolloin esimerkiksi haastattelun kulkuun vaikuttavat molemmat osapuolet (Hirsjärvi & Hurme 2009, s. 23). Tutkimus on siis sekä tutkijan että tutkittavan yhteinen hanke.

Todellisuutta pidetään ihmistutkimuksessa sosiaalisesti rakentuneena, mutta myös subjektiivisena yksilön kokemuksena. Kun tutkimuskohteena ovat ihmiset, tulokset muodostuvat heidän yksilöllisten taustojensa, motiiviansa ja käsityksensä kautta. Tieteellisen tiedon ominaisuus on uuden tiedon rakentuminen vanhan perusteella, sillä aiempi tieto sekä ohjaa tiedonhankintaa että toimii vertailukohteena. Täten tutkimuksen keinoin ei olekaan tarkoitus saavuttaa yleistettävää tai pysyvää tietoa, vaan ottaa huomioon tiedon ajassa ja vuorovaikutuksessa muuttuva luonne. (Hirsjärvi & Hurme 2009, s. 17-19.) Myös tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteina olivat juuri inkluusiolle ja valmistavalle opetukselle annetut merkitykset, joita haastateltavat opettajat rakensivat oman työkokemuksensa ja haastattelutilanteen vuorovaikutuksen perusteella. Tutkimusta ei voida yleistää edustamaan kaikkia opettajia, joita valmistava opetus jollakin tavalla koskee. Tulokset heijastavat tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksia sekä heidän työskentelykouluissaan vallitsevia valmistavan opetuksen käytäntöjä.

Kokemuksista ja niiden merkityksellisyydestä kiinnostunut tutkimus perustuu fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen. Fenomenologisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta perustuu ihmiskäsitykseen, jossa ihmisellä on kokemuksellinen suhde omaan todellisuuteensa: kokemukset liittyvät kehollisuuteen ja suhteisiin kulttuuriin, luontoon ja toisiin ihmisiin. Tietokäsi-

tys on fenomenologian mukaan ymmärtämiseen ja tulkintaan tähtäävä. Todellisuus rakentuu merkityksistä, jotka suuntaavat yksilön toimintaa ja antavat kokemuksille arvon. Vaikka fenomenologian ytimessä on yksilön merkitysten tutkiminen, tunnustaa tutkimusnäkökulma myös, että merkitykset rakentuvat usein yhteisöllisenä toimintana. Täten merkitysten ja kokemusten tutkiminen kertoo myös yleisesti yhteiskunnan ja yhteisön kulttuurista. (Laine 2007, s. 27-28.)

Fenomenologinen tutkimus muodostuu kahden eri tason kautta: ensimmäisellä tasolla tutkittava jakaa omia kokemuksiaan ja toisella tasolla tutkija reflektoi ja käsitteellistää tutkittavan ilmaisuja ja kuvauksia. Molempiin tasoihin liittyvät olennaisesti tutkijan omat kokemukset ja käsitykset tutkittavasta ilmiöstä, joita ei voi irrottaa tutkimusprosessista. Kyseiset ominaisuudet erottavatkin ihmistieteellisen tutkimuksen luonnontieteistä. (Laine 2007, s. 30-31.) Näin sekä tutkija että tutkittava vaikuttavat merkitysten rakentumiseen (Heikkinen 2007, s. 129). Tässä tutkimuksessa ensimmäisenä tasona toimivat haastattelut ja toisena aineiston analyysi ja tulkinta. Vaikka pyrkimyksenä on tutkijan objektiivinen ja ennakko-oletuksista vapaa suhtautuminen tutkimusprosessiin sen jokaisessa vaiheessa, ymmärretään myös, että tutkijan omat kokemukset opettajana olemisesta ja teorian avulla hankittu aiheeseen liittyvä tieto vaikuttavat epäsuorasti molempien tasojen taustalla. Esimerkkinä mainittakoon, että tutkimuskysymysten valinnassa taustalla toimivat ajankohtainen koulutuksen kentältä kantautunut tieto sekä tutkijan oma kokemus opettajakollegojen kertomista huolista työssään. Tutkimuksen analyysivaiheessa pyritään pääsemään näiden, osaltaan myös itsestäänselvinä pidettyjen merkitysten taakse.

## **6.2 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden edellytyksenä on eettisesti kestävien, tiedeyhteisön tunnustamien menettelytapojen käyttö aineiston hankinnassa ja käsittelyssä. Tutkimuksessa on huomioitu tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön periaatteet, jotka pohjautuvat eettiseen tutkimustietojen käsittelyyn, yleiseen huolellisuuteen sekä tiedeyhteisön ja tutkittavien kunnioittamiseen. (Kuula 2006, s. 34-35.) Tutkimusetiikan näkökulma on pyritty huomioimaan koko työskentelyprosessin aikana, mistä syystä myös tutkimuksen vaiheet on selostettu tässä tutkimusraportissa mahdollisimman seikkaperäisesti.



Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu. Menetelmä asettaa tutkimukselle lisää eettisiä vaatimuksia tutkimustietojen käytön ja haastattelun vuorovaikutuksen suhteen. Laadullisessa tutkimuksessa haastateltava on osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia. Haastateltava ei näin ollen ole pelkkä väline tutkimuksen onnistumiselle, vaan häntä tulee kunnioittaa ja hänen tulee olla tietoinen tutkimuksen päämäärästä ja luonteesta. (Eskola & Suoranta 2003, s. 56; 93.) Tutkimukseen hankittiin lupa Helsingin kaupungilta, jossa haastattelut toteutettiin. Haastattelukoulut ovat mukana EDINA-projektissa, jonka kautta myös tämä tutkimus tehtiin, joten koulujen opettajat olivat tietoisia projektin ja tutkimusten luonteesta sekä tavoitteista. Kouluyhteisön sisällä päätettiin, ketkä opettajista osallistuvat haastatteluihin.

Tutkimusaineiston tietoa käsiteltäessä ja julkaistaessa olennaista on sen luottamuksellisuus ja haastateltavien tietosuoja (Kuula 2006, s. 64). Anonymiteetista huolehtiminen oli tässä tutkimuksessa haastavaa, sillä koulujen nimet ovat julkisia EDINA-projektin myötä. Haastateltavat olivat tästä tosin tietoisia. Opettajien nimiä ei kuitenkaan käytetty tutkimusprosessin aikana, vaan jokaisessa tutkimusvaiheessa opettajiin viitattiin jokaiselle omalla koodilla. Opetusvirastossa kerätyn tiedon paikkansapitävyydestä ja ajantasaisuudesta pidettiin huolta tarkistaen esimerkiksi haastattelukoulujen tietojen oikeellisuus ennen tutkimuksen julkaisemista.

### **6.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Tutkimukseen kerättiin aineistoa yksilö- ja ryhmähaastatteluin. Seuraavassa kuvataan aineistonkeruumenetelmän valinnan perusteluja sekä haastattelujen suunnittelua, toteutusta ja sitä, millaista tietoa haastatteluiden avulla pyrittiin rakentamaan.

Tutkimuksen tavoitteena oli tavoittaa haastateltavien omat ja mahdollisesti yhteisesti jaetut kokemukset inklusiosta ja valmistavasta opetuksesta. Tutkitaan siis yksilöitä, mutta samalla myös ryhmän rakentamia merkityksiä (Latess 2008, s. 30; 32). Koska opettajien kokemat ongelmat rakentuvat kontekstissa ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, tulee niitä myös tutkia monien osallisten tekijöiden kokemuksista käsin (Lahdenperä 2006, s. 79). Myös fenomenologinen näkökulma tietoon korostaa käsitysten yhteisöllistä rakentumista ja niiden kykyä kuvata ympäröivää kulttuuria (Laine 2007, s. 36). Kokemusten ja merkitysten sosiaalisen luonteen vuoksi aineisto päädyttiin keräämään sekä yksilö- että ryhmähaastatteluissa. Ryhmähaastatteluihin päädyttiin myös käytännön syistä, sillä haastateltavien oli vaikeaa järjestää työnsä ohella aikaa erillisille keskusteluille.

Haastattelumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Menetelmää kutsutaan puolistrukturoiduksi, sillä haastattelun aiheet eli teemat ovat kaikille haastattelukokoonpanoille samat, mutta teemahaastattelun piirteiden mukaisesti niiden muoto ja sisältö ovat melko vapaita ja vastaajan tulkittavissa. Kysymykset rakennettiin tutkimuskysymysten ympärille (Markova, Linell, Grossen & Salazar Orvig 2007, s. 35). Aineistoa kerätessä haastattelukysymykset muotoiltiin tarpeeksi väljiksi, jotta ne herättäisivät haastateltavien välistä keskustelua. Samalla saataisiin selville, kuinka haastateltava itse tulkitsee ja kokee tutkittavat aiheet. Kysymyksissä pyrittiin välttämään ennakkoon asetettuja hypoteeseja, jotka voisivat ohjata keskustelua. (Hirsjärvi & Hurme 2009, s. 48; 66-67; Latess 2008, s. 22.) Kysymyksen asetteluun vaikuttavat kuitenkin väistämättä tutkijan merkittävänä tai erityisen kiinnostavana pitämät asiat. Tässä tutkimuksessa tutkijasta riippui esimerkiksi, mihin haastattelijoiden mainitsemiin asioihin keskustelussa tartuttiin tarkemmin.

### **6.3.1 Haastateltavat**

Haastattelut toteutettiin keväällä 2016. Tutkimusaineiston kerääminen aloitettiin haastattele-malla Helsingin kaupungin opetusviraston koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen hankkeen asiantuntijaa. Kyseisen hankkeen yksi keskeisistä tehtävistä on valmistavan opetuksen kehittäminen inklusiiviseen suuntaan. Hankkeessa on mukana kouluja, jotka ovat mukana kokeilemassa inklusiivista valmistavan opetuksen mallia. Haastatellun asiantuntijan työtehtäviin kuuluu yhteistyö sekä koulujen että opetusviraston ja perusopetuksen johdon kanssa. Haastattelun tarkoituksena oli selvittää Helsingin kaupungin valmistavalle opetukselle asetettuja tavoitteita ja perusteluja. Niitä hyödynnettiin myöhemmin ryhmähaastattelujen suunnittelussa ja haastatteluteemojen valinnassa.

Seuraavaksi haastateltiin opettajia Pohjois-Haagan ala-asteen koulussa sekä Vuosaaren peruskoulussa. Tutkimusryhmä koostui sekä työuran juuri aloittaneista että pian eläkkeelle jäävistä luokan- ja aineenopettajista (ikäjakauma n. 30-65 vuotta). Koulut toimivat EDINA-projektin Suomen yhteistyökouluina. Pohjois-Haagan ala-asteella toimivat luokka-asteet 1-6, ja oppilasmäärä lukuvuonna 2015-2016 oli 440. Inklusiivista valmistavan opetuksen mallia oli toteutettu kaksi vuotta. Vuosaaren peruskoulussa toimi sekä ylä- että ala-aste, joissa oppilasmäärä lukuvuonna 2015-2016 oli 520. Vuosaaren peruskoulussa käytössä oli vielä erillinen valmistava luokka, mutta tulevana syksynä tarkoitus oli siirtyä kokeilemaan inklusiivista valmistavaa opetusta alkuopetuksen luokilla.

Haastattelut toteutettiin kahtena noin tunnin mittaisena ryhmähaastatteluna. Ryhmähaastattelu valittiin, jotta saataisiin aikaan vapaamuotoista, spontaania keskustelua ja merkitysten rakentumista sekä omien kokemusten että muiden kanssa jaetun tiedon pohjalta (Markova ym. 2007, s. 32; 46-47). Haastattelujen toteutus poikkesi alkuperäisestä suunnitelmasta, jonka mukaan haastatteluryhmissä olisi ollut molempien koulun opettajia sekaisin, jotta saataisiin aikaan keskustelua valmistavan opetuksen kahdesta erilaisesta mallista. Käytännön syistä haastateltaville ei kuitenkaan ollut mahdollista osallistua keskusteluihin muualla kuin omassa koulussaan, joten molempiin haastatteluryhmiin osallistui opettajia vain yhdestä koulusta. Se, että keskustelussa oli mukana toisilleen tuttuja, samaa valmistavan opetuksen mallia edustavia opettajia, muutti alkuperäistä tutkimusasetelmaa, mutta toisaalta mahdollisti avoimemman vuorovaikutuksen ja yhteisistä kokemuksista puhumisen. Latess (2008, s. 21-22; 26) uskoo niin ikään ryhmähaastattelun tuovan näkemyksiä aidommin esille ilman korostunutta haastattelijan ja haastateltavan välistä valta-asemaa. Kun ryhmät muodostetaan henkilöistä, joilla on sama tausta, on tilanne epävirallisempi ja keskustelu vilpittömämpää. Seuraavassa taulukossa (1) esitellään ryhmäkeskustelujen osapuolet.

Taulukko 1. Ryhmähaastatteluihin osallistuneet opettajat ja koulutustausta

<b>Pohjois-Haagan ala-asteen koulu (keskustelu 1)</b>	Luokanopettaja A	Luokanopettaja, valmistavan luokan opettaja	Inklusiivinen valmistava opetus. Ei erillistä koulutusta valmistavaan opetukseen.
	Luokanopettaja B	Luokanopettaja	Inklusiivinen valmistava opetus. Ei erillistä koulutusta valm. opetukseen.
<b>Vuosaaren peruskoulu (keskustelu 2)</b>	Luokanopettaja C	Luokanopettaja	Opettaa valmistavalta luokalta saapuvia oppilaita yleisopetuksessa. Ei erillistä koulutusta valm. opetukseen.
	Luokanopettaja D	Luokanopettaja, biologian, maantiedon ja terveystiedon aineenopettaja	Opettaa valmistavalta luokalta saapuvia oppilaita yleisopetuksessa. Ei erillistä koulutusta valm. opetukseen.
	Aineenopettaja E	Matematiikan, fysiikan ja kemian aineenopettaja luokka-asteilla 7-9	Opettaa valmistavalta luokalta saapuvia oppilaita yleisopetuksessa. Ei erillistä koulutusta valm. opetukseen.
	Aineenopettaja F	Matematiikan, fysiikan ja kemian aineenopettaja luokka-asteilla 7-9	Opettaa valmistavalta luokalta saapuvia oppilaita yleisopetuksessa. Ei erillistä koulutusta valm. opetukseen.

### 6.3.2 Haastattelutilanteet

Molemmat ryhmähaastattelut toteutettiin siten, että puolet haastattelusta suoritettiin englannin kielellä ja puolet suomeksi, koska tämän tutkimuksen lisäksi kerättiin aineistoa myös EDINA-projektin toiseen tutkimukseen. Haastatteluihin osallistui tästä syystä myös englanninkielinen

tutkijakollega, joka oli paikalla koko haastattelutapahtuman ajan. Hän ei kuitenkaan ottanut osaa suomenkieliseen keskusteluun, sillä ei ymmärtänyt kieltä. Tässä tutkimuksessa hyödynetään sekä suomen- että englanninkielisiä osuuksia, sillä ne toteutettiin samassa tilanteessa samojen haastateltavien kanssa. Erikieliset osat voidaankin nähdä jatkumona ja yhtenä kokonaisuutena keskusteluna.

Toisessa englanninkielisistä osuuksista oli mukana myös koulun rehtori. Hänen kommenttinsa olen jättänyt analyysin ulkopuolelle, sillä olen tutkimuksessani kiinnostunut opettajien näkemyksistä. Kyseisen haastattelun suomenkielisessä osuudessa rehtori ei ollut paikalla. Suomenkielisissä osuuksissa keskustelu oli monitahoisempaa ja kriittisempää opettajien käyttäessä omaa äidinkieltään, jolla ajatusten ilmaiseminen on luonnollisesti helpompaa. Englanninkielisissä osuuksissa keskustelu jäi lähinnä kuvailevalle tasolle, eivätkä opettajat perustelleet näkemyksiään yhtä laajasti.

Haastattelu aloitettiin keskustelemalla luokanopettajien työkokemuksesta maahanmuuttajien valmistavaan opetukseen liittyen. Taustatiedoista, kuten haastateltavan työkokemuksesta ja opetettavasta luokka-asteesta jutteleminen mahdollisti haastattelun sujuvan alkamisen, mutta työkokemus ei kuitenkaan ollut olennainen määrittäjä tässä tutkimuksessa, eikä sitä käytetty muuttujana tuloksissa. Johtavina teemoina haastattelussa toimivat opettajien käsitykset inklusiosta koulussa ja sen toteutumismahdollisuuksista valmistavassa opetuksessa omassa luokassa. Lisäksi selvitettiin kokemuksia opettajan roolista ja tukimuotojen tarpeellisuudesta kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa luokassa. Haastateltaville annettiin tilaa kertoa henkilökohtaisista käsityksistään ja kokemuksistaan aiheeseen liittyen ja esitettiin tarvittaessa lisäkysymyksiä haastateltavien esille ottamista aiheista. Keskustelun tavoitteena ei ollut pysyä tiukasti haastattelukysymysten asettamissa raameissa, vaan niistä poikkeavat keskustelunavaukset sallittiin, ja tämä kerrottiin haastattelutilaisuuden aluksi. Kahden vähäsanaisemman haastateltavan kohdalla tarvittiin välillä rohkaisua omien näkemysten kertomiseen, jotta kaikkien tutkimukseen osallistuvien ääni saatiin monipuolisesti kuuluviin. Tällöin heiltä pyydettiin vielä erikseen kommenttia keskustelun aiheeseen.

Haastattelun teemat:

- Työkokemus maahanmuuttajaoppilaiden parissa
- Inklusio koulussa - mitä tulee mieleen käsitteestä?

- Helsingin kaupungin uusi opetussuunnitelma ja opetusviraston tavoite: “Helsinkiiläinen koulu on inklusiivinen koulu” - mitä ajatuksia tavoite herättää?
- Kokemuksia integraation toimivuudesta tai sen aiheuttamista haasteista
- Muuttaisitko jotakin omassa työssäsi?

## 6.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä sekä haastattelupuheesta valittujen narratiivien aktanttianalyysillä. Menetelmien yhdistäminen mahdollisti monipuolisen opettajien sanoittamien kokemusten ja näkemysten tulkinnan. Sisällönanalyysillä rakennettiin tietoa ensimmäiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyen, eli selvitettiin opettajien määritelmiä inklusiosta ja heidän kokemistaan tuen tarpeista. Aktanttianalyysin avulla pyrittiin vastaamaan toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen, eli saamaan selville opettajien kokemuksia ja odotuksia valmistavasta opetuksesta sekä heidän tuen tarpeistaan. Seuraavassa kuvataan analyysin eri vaiheita yksityiskohtaisemmin.

### 6.4.1 Sisällönanalyysi

Aineiston käsittely aloitettiin litteroimalla haastattelut (näyte haastattelukeskustelusta liitteessä 1). Yhteensä opetusvirastossa ja kouluissa tehdyistä haastatteluista saatiin litteroitua tekstiä 13+48 sivua (fontti arial, fonttikoko 12 ja riviväli 1,5). Ryhmähaastattelussa ongelmia aiheuttivat erityisesti haastateltavien puhuminen toistensa päälle sekä äänten sekoittuminen. Tämän vuoksi oli tärkeää litteroida haastattelut mahdollisimman pian aineiston keräämisen jälkeen. Keskustelun rakentuminen, haastateltavien reaktiot ja yhteinen merkityksenrakennusprosessi toimivat olennaisina tiedonlähteinä analyysiä varten, joten nonverbaaleja viestejä, äänenpainon muutoksia ja taukoja pyrittiin merkitsemään litteroidessa muistiin (Silverman 2013, s. 300).

Haastatteluaineistoa kuunneltiin, luettiin ja käytiin läpi useita kertoja, jotta siitä saataisiin kokonaisvaltainen kuva. Tällöin esiin nousikin jo alustavia teemoja ja kiinnostavia näkökulmia. Koska haastateltavien näkemyksistä ja heidän kertomiensa kokemusten välittämistä merkityksistä haluttiin saada vertailukelpoisia toisiinsa ja opetusviraston haastatteluaineistoon nähden, analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi, jossa tutkimusongelmaan vastataan aineistosta nousevia käsitteitä yhdistämällä. Sisällönanalyysin etu on se, että tutkimusaineisto tiivistetään siinä tulkinnan ja päättelyn avulla käsitteellisempään muotoon, ja näin tutkimustu-

loksista saadaan selkeämpää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Haastatteluaineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti eli induktiivisesti, jolloin tarkastellaan haastattelun vastauksista nousevia luokkia, eikä etsitä ennalta määritettyjä merkityksiä tekstistä. Tulkitaan siis aineistoa tutkittavien näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme 2009, s. 136; Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 113.) Tässä tutkimuksessa esiin nousevia luokkia tarkasteltiin kuitenkin lopuksi opetusviraston haastattelusta nousevien inklusiivisen valmistavan opetuksen perustelujen ja tavoitteiden sekä aiheeseen liittyvän teorian ja aiempien tutkimusten valossa. Analyysitapaa voidaan kutsua aineistolähtöiseksi teoriasidonnaiseksi analyysimenetelmäksi. Teoriasidonnaisuus näkyy siinä, että aiempaa tutkimusta ja teoriaa yhdistetään aineiston, tässä tapauksessa haastattelun tuloksiin analyysivaiheessa tulkintojen tueksi. Teoria voi myös auttaa tulkintaa herättämällä uusia ajatuksia aineistosta (Eskola 2007; Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 97.)

Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin käytettiin Tuomen & Sarajärven nimeämiä, Miles & Hubermanin luokitteluun perustuvia työvaiheita. Niiden mukaan analyysi alkaa pelkistämislä eli *redusoinnilla*, jossa aineistosta etsitään tutkimustehtävän kannalta toistuvia ja keskeisiä näkökulmia. Keskeiset kuvaukset muotoillaan sitaateista pelkistetympään sanamuotoon analyysin helpottamiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 109.) Pelkistäminen siis organisoii aineistoa ja suuntaa sen analyysia kohti valittua tutkimusongelmaa (Miles & Huberman 1994, s. 11). Tutkimuksen litteroidusta aineistosta etsittiin haastateltavien ilmaisuja tutkimuskysymysten tarjoaman erottelun pohjalta. Tutkimuskysymysten pohjalta muodostettiin alustavat koodit: 1) *näkemykset inklusiosta*; 2) *arvion valmistavan opetuksen toteutumisesta* ja 3) *tuen tarve*. Näiden koodien alle luokitellut ilmaisut alleviivattiin haastatteluaineistosta eri värejä käyttäen. Alustavan luokittelun jälkeen sitaatit muotoiltiin sanallisesti pelkistetympään muotoon, mutta niiden välittämä sisältö ja ydinajatus pyrittiin pitämään mahdollisimman samana.

Pelkistämistä syvennettiin aineiston ryhmittelyllä eli *klusteroinnilla*, jolloin pelkistetyt yksiköt jaotellaan niitä kuvaavien luokkien alle (Miles & Huberman 1994 Tuomen & Sarajärven 2009, s. 110 mukaan). Klusterointi tapahtui luokittelemalla vastauksia ensin niiden luonteen eli sisällön mukaisesti ryhmiin, joista syntyivät yläluokat. Tämän jälkeen yläluokkien sisällä jaoteltiin ilmauksia kategorioihin niiden välittämien merkitysten mukaan. Kyseiset kategoriat nimettiin sisältönsä perusteella, ja ne toimivat ryhmittelyn alaluokkina ja tiedon syventäjinä.

Käsitteellistämisessä eli *abstrahoinnissa* klusterointia jatketaan niin, että luokkia yhdistetään, vertaillaan ja etsitään kontrasteja sekä toistuvuutta saaden lopulta aikaan tutkimuskohdetta

kuvaavia pääkäsitteitä. (Miles & Huberman 1994, s. 245; Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 111-112). Käsitteitä, alaluokkia ja niiden muodostamaa kokonaisuutta havainnollistettiin taulukolla, johon koottiin myös alaluokkia kuvaavat pelkistetyt haastattelusta poimitut ilmaisut. Taulukon paljastamat tiedot kirjoitettiin tekstimuotoon ja tulkintaa tukemaan poimittiin haastattelujen suoria sitaatteja tekstistä.

Kokonaisvaltainen aineiston analysoiminen edellyttää analyysin yhdistämistä synteisiin. Haastatteluaineisto pilkotaan ja luokitellaan ensin osiin, mutta analyysi täydentyy vasta synteissä, jossa ilmiöstä hahmotetaan uutta teoreettista kokonaisuutta abstrahoinnista seuraneiden käsitteiden avulla. (Hirsjärvi & Hurme 2009, s. 143-144.) Analyysin tuloksista muodostetaan malli, käsitejärjestelmä, jossa kuvataan tulkittuja käsitteitä sisältöineen (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 113). Samalla tuloksia suhteutetaan muuhun alan kirjallisuuteen ja tutkimusten tuloksiin (Laine 2007, s. 42). Näin ollen vasta synteisi mahdollistaa tutkimuksen muodostumisen selkeäksi, uutta tietoa tuottavaksi kokonaisuudeksi. Tässä tutkimuksessa abstrahointi tuotti laajan koonnin haastattelusta ja jäsentynyttä tietoa opettajien inkluusioon liitetystä näkemyksistä sekä valmistavan opetuksen kokemuksista ja niiden merkityksestä.

#### **6.4.2 Narratiivien aktanttianalyysi**

Aineistoa läpikäydessä huomattiin tutkittavien taipumus tuottaa kokemustensa pohjalta narratiiveja, erityisesti kysymykseen “Kokemuksia integraation toimivuudesta tai sen aiheuttamista haasteista” liittyen, mutta myös spontaanisti keskusteluvuorovaikutuksesta nousseiden aiheiden innoittamana. Haastattelutiedon syventämiseksi kyseisiä narratiiveja päätettiin analysoida narratiivien analyysin avulla, jotta kokemuksista löydetäisiin vastauksia erityisesti toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen. Vaikka haastattelut pidettiin ryhmissä ennen kaikkea yhteisen keskustelun ja yhdessä rakennetun tiedon saamiseksi, varmistettiin narratiivien analyysillä myös yksilöiden kokemusten ja omien äänten autenttinen kuuluminen (Heikkinen 2007, s. 139). Toisaalta voidaan ajatella, että narratiivit välittävät kulttuurille tyypillisiä, yleisiäkin tapahtumakulkuja, jotka rakentuvat suhteessa toisiin ihmisiin, jolloin yksilöiden narratiivit kertovat myös jotakin vallitsevista yhteiskunnan toimintamalleista ja ajattelutavoista (Hyvärinen 2010, s. 114).

Tässä analyysin vaiheessa aineiston narratiiveilta ei vaadittu kertomuksen tunnuspiirteitä, esimerkiksi selkeää alkua, keskikohtaa ja loppua, vaan narratiiveiksi luettiin haastattelujen omin sanoin kertomat kokemukset sekä kertovan puheen ajallinen eteneminen. Kertovissa pu-

heenvuoroissa voi kokemusten lisäksi esiintyä ns. hypoteettisia kertomuksia, jotka eivät kuvasta tapahtunutta, vaan korostavat tapahtuman merkitystä tietystä näkökulmasta. (Heikkinen 2007, s. 121; Hyvärinen 2010, s. 93.) Tämän tutkimuksen narratiivit kertoivat usein tietystä maahanmuuttajaoppilaasta ja tapahtumien kulusta esimerkiksi vuorovaikutussuhteeseen ja pedagogisiin ratkaisuihin liittyen. Hypoteettisia kertomuksia aitojen kokemusten lomassa olivat haastateltavien kuvaukset esimerkiksi siitä, kuinka ongelmatilanteet olisi haluttu ratkaista. Hypoteettisesti pohdittiin myös, mitä erilainen valmistavan opetuksen malli olisi voinut saada aikaan kyseisen oppilaan kohdalla.

Kertomuksen eli narratiivin analyysi alkaa Hyvärisen (2010, s. 90) mukaan paikantamalla kertomukset haastatteluaineistosta. Samalla pohditaan, miksi juuri kyseisessä keskustelun ja puheenvuoron vaiheessa esiintyy kertomus, ja mitä puhuja haluaa sillä saavuttaa. Narratiiveja löytyi aluksi 23, mutta niistä päädyttiin analysoimaan 10 tutkimuskysymysten kannalta merkittävintä.

Haastatteluaineiston narratiiveista etsittiin tapahtumien kulkuun vaikuttavia elementtejä ja niiden merkityksiä aktanttimallin avulla (Greimas 1980, s. 198). Aktantit ovat narratiiveista löytyviä osallistujarooleja, jotka vievät tapahtumia eteenpäin (Herman 2002, s. 116; Törrönen 2010, s. 196-197). Aktanttien avulla narratiiveista voidaan saada selville, millaiset ulkoiset ja sisäiset asiat ohjaavat yksilön toimintaa ja mitkä tekijät vaikuttavat lopputulokseen sekä löytää narratiiveja yhdistäviä loogisuuksia. Narratiiveista voidaan Greimasia (1980, s. 201-204) sekä Törröstä (2010, s. 196) mukaillen löytää aktanttimallin mukaisesti ensin *subjekti* ja *objekti*, eli toiminnan päähenkilö ja tavoite, jota Greimas kutsuu myös kommunikaation tai halun kohteeksi. Seuraavaksi päähenkilöön ja tavoitteen välistä vuorovaikutusta kuvaamaan määritellään *lähettäjä* (tehtävän antaja), *hyödynsaaja*, *auttaja* ja *vastustaja*. Lähettäjä antaa subjektille motiivin tavoitteen saavuttamiseksi, hyödynsaaja saa toiminnasta edun ja auttaja sekä vastustaja vaikuttavat tavoitteen saavuttamiseen.

Aktantit eivät välttämättä ole henkilöitä, vaan niinä voivat toimia esimerkiksi käsitteet, institutiot, ryhmät, hyveet tai asiointilat. (Törrönen & Maunu 2002, s. 269-270.) Haastateltujen opettajien puheessa havaittiin, että heidän toiveensa ja oppilaiden tavoitteet olivat usein ristiriidassa koulun rakenteiden ja resurssien kanssa. Aktanttimallin avulla pyrittiin jäsentämään kyseisiä suhteita ja sitä, kuinka ne palvelevat valmistavan opetuksen tavoitteita. Tosin sanoen



selvitettiin, mitkä tekijät vaikuttavat valmistavan opetuksen toteutukseen. Taulukossa 2 havainnollistetaan, kuinka aktanttianalyysi tehtiin kullekin narratiiville (ks. myös liite 2).

Taulukko 2. Esimerkki haastatteluaineiston narratiivista ja sen aktanttianalyysistä.

Narratiivi 4 (Luokanopettaja B)	Narratiivista löydetyt aktantit:
<p><i>Mulla on käynyt, päässyt hirveen hyvin, mut ne... Tai siis ne on saanu, ei hirveen hyvin, mutta ne on saanu heti jonkun kaverin tai parikin kaveria ja sitten niille ei koskaan sanota silleen, että "et voi tulla tekemään". Vaikka jos ne tekee omia juttuja, niin niitä ei suljeta pois tälle. Mut kyl niillä on aika paljon riitoja sekä keskenään, kun ne on tosi paljon tekemisissä, kun niillä on sitä suomen kieltä ekstrana. Ja sitten myös riitoja toisten kanssa, koska ne ei, saattaa olla joku väärinymmärrys tai sit ylipäänsä, tällast lapsen riitelyä, mikä kuuluu elämään. Mut kyllähän täytyy miettiä, et kun tekee jotain vaikka äidin kielessä niille, suomen kielessä jotain harjoitusta. Niin, kun ne on niin eri vaiheessa kuin vaikka jotkut, jotka lukee jotain Harry Pottereita, niin sitten... Että ei sit, öö, semmosissa porukoissa, ei se oikein toimi kauheen hyvin, niinku jotkut tehtävät.</i></p>	<p><b>Päähenkilö/hyödynsaaja:</b> valmistavan opetuksen oppilaat  <b>Lähettiläs:</b> inklusiivinen malli  <b>Auttaja:</b> kaverisuhteet</p> <p><b>Tavoite:</b> luokkayhteisöön kuuluminen, kavereiden saaminen</p> <p><b>Vastustaja:</b> kielitaidosta johtuvat väärinymmärrykset ja yhdessäolosta johtuvat riidat</p> <p><b>Auttaja:</b> Opetuksen eriyttäminen, yksilölliset tavoitteet</p> <p><b>Vastustaja:</b> erot kielitaitotasossa</p>

## 7 Tulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa tarkastellaan haastatteluaineiston analyysin tarjoamia vastauksia siihen, kuinka opettajat määrittelevät inklusiota ja millaisia kokemuksia heillä on inklusiivisesta valmistavasta opetuksesta. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on, millaisia odotuksia inklusiivisesta mallista on opettajilla, jotka tulevat sitä tulevaisuudessa toteuttamaan. Luvun aluksi rakennetaan määritelmää inklusiolle opettajien näkemysten pohjalta. Seuraavaksi tuodaan esille Helsingin kaupungin valmistavaa opetusta koskevia tavoitteita ja perusteluja, minkä jälkeen käsitellään ja vertaillaan opettajien kokemuksia aiheesta. Analyysin tuloksia tarkastellaan myös aiemman tutkimuksen ja teorian valossa. Osa tulosluvussa esiintyneistä haastateltavien sitaateista oli englanninkielisiä, ja ne on käännetty suomeksi.

### 7.1 Inklusion määritelmät opettajien puheessa

Haastateltujen opettajien määritelmät inklusiosta ja sen merkityksestä voidaan tiivistää käsitteisiin *muutokseen vastaaminen, osallistava toimintakulttuuri, koulutuksellinen oikeudenmukaisuus, yksilöllinen opetus ja kasvatust, fyysinen integraatio ja inklusion ideologia*.

#### 7.1.1 Inklusio muutokseen vastaamisena

Opettajat näkivät inklusion välttämättömänä, mutta myös haastavana muutoksena. Haastatte-  
luissa tuli laajalti esille näkemys inklusiosta koulutuspolitiikan muutokseen ja nykyiseen ar-  
voperustaan vastaamisena. Valtaosa opettajista näki inklusion olevan jo osa nykypäivää. Eri-  
tyisesti opettajat, jotka jo opettivat inklusiivisen mallin mukaisesti, kokivat inklusion olevan  
luontevin malli toteuttaa valmistavaa opetusta. Yksi opettajista perusteli ajankohtaisuutta uu-  
della (2014) perusopetuksen opetussuunnitelmalla, mikä merkitsee inklusion pitämistä myös  
velvoittavana käytäntönä. Dysonin (1999, s. 39) mukaan eettinen diskurssi, jonka mukaan in-  
klusio on moraalisesti oikeutetuin tapa toteuttaa koulutus, on inklusiokeskustelussa varsin  
yleinen.

Toisaalta opettajat viittasivat tämänhetkiseen maahanmuuttaja- sekä pakolaismäärän kasvuun,  
jonka vuoksi nähtiin välttämättömänä kehittää valmistavaa opetusta inklusiiviseen suuntaan.  
Yhteiskuntarakenteen muutoksen yhteydessä tuli lähes kaikilta opettajilta esille selviytymisen  
ja pärjäämisen diskurssi, joka kuvasi välttämättömyyttä tulla toimeen annetuilla resursseilla ja  
sopeuttaa omia toimintatapoja, vaikka opetustyö nähtiin haastavana.

*Mäkin oon selvinny aika hyvällä tuurilla tässä nyt jo pitkän aikaa ja ei oo tullu ihan valtavia niinkun kulttuuritörmäyksiä eikä semmosia tilanteita, että mä oisin aivan niinkun kykenemätön selvittämään sitä, tai ois joku niin traumatisoitunut lapsi, että mä oisin pulassa (Luokanopettaja A). [S1]*

*Mä nään kyllä kanssa sen, että ei se oo mikään tulevaisuuden visio, vaan se on tällä hetkellä ihan pakosta meillä jo se tilanne. Sit siinä pitää vaan selviytyä ja keksiä keinoja että miten mennään päivästä toiseen. (Luokanopettaja C). [S2]*

Selviytymisen diskurssista voi tulkita, että opettajat näkevät inklusion yhtäältä ammatillisena velvollisuutena, johon heillä ei ehkä ole toivottuja valmiuksia (S2). Toisaalta selviytymiseen yhdistettiin myös ”hyvä tuuri” sekä pakko (S1). Selviytymispuhe voi johtua siitä, että opettajan ammattiin liitetään perinteisesti kuva yksin tekemisestä ja selviämisestä, jota opettajan koulutus uusintaa (Lakkala 2008, s. 196). Inklusion haastavuuden kokemukset tulivat esille molemmissa keskusteluissa. Puolet opettajista puhui myös suoraan pelosta ja epävarmuudesta tuntematonta kohtaan, mutta yhdisti tunteet ennen kaikkea muihin opettajiin, ei itseensä. Epävarmuuden, pelon ja kieltäytymisen tunteet tuomittiin, ja niiden arvioitiin johtuvan kokemattomuudesta ja muihin kulttuureihin liittyvästä tietämättömyydestä.

### **7.1.2 Inklusio osallistavana toimintakulttuurina**

Kun opettajia pyydettiin haastattelussa määrittelemään inklusiota, saatiin vastaukseksi ennen kaikkea osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen liittyviä tekijöitä. Tärkeimpänä osallisuuden lähtökohtana opettajat pitivät luokkayhteisön täysivaltaista jäsenyyttä. Siihen kuului olennaisesti, ettei oppilas leimaudu valmistavan luokan oppilaaksi tai tule määritellyksi kulttuurinsa tai kielenensä kautta, vaan hänet nähdään persoonana ja omana itsenään ilman, että hänen toimintaansa selitettäisiin kulttuurin tai kielen kautta. Myös opetusviraston haastattelussa erillisen valmistavan luokan mallissa nähtiin vaarana toiseuttavat ja leimaavat käytännöt erityisesti fyysisen opiskelupaikan ja oppilaista käytettyjen nimitysten suhteen. Viimeaikainen kriittinen monikulttuurisuustutkimus (ks. esim. Riitaoja 2013 & Layne 2016) varoittaa kulttuuriin liittyvästä kategorisoinnista. Inklusio näyttäytyy tässä tutkimuksessa kategorisointia ja toiseuttavia käytäntöjä ehkäisevänä.

Luokkahteisöön ja luokan henkeen liittyvistä tekijöistä kaikki haastateltavat liittivät inklusiioon turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteen, jonka yhteydessä korostettiin ryhmäytymistä. Yksi opettajista painotti ryhmäytymisen tuloksena erityisesti ilmapiiriä, jossa oppilaat antavat toisilleen vertaistukea ja apua. Koulun ilmapiiri koettiin ikään kuin kattona inklusiivisuuden ja luokkayhteisön hyvinvoinnin takaamiseksi. Aiemmassa tutkimuksessa koulutuksen

järjestäjät näkevät ilmapiirin koostuvan merkittävimmin yhteisistä arvoista ja koulun henkilökunnan suhtautumisesta moninaisuuteen (Kuukka ym. 2015, s. 182). Toimintakulttuuri voidaan määritellä koulun toimintatapojen ja kouluyhteisön sosiaalista toimintaa ohjaavien arvojen yhdistelmänä (Talib ym. 2004, s. 143). Banksin (2008, s. 38) mukaan erityisesti henkilökunnan käytännöistä ja fyysisestä ympäristöstä välittyy, kuinka eri kulttuuri- ja kielitaustaiset oppilaat huomioidaan. Tässä tutkimuksessa koulun henki ja yhteisöllinen ilmapiiri mainittiin useasti inklusion mittana, mutta opettajat eivät maininneet tarkemmin, kenen vastuulla ilmapiirin luominen on. Abstrakteiksi, subjektittomiksi jääneet lausahdukset siirtävät vastuuta opettajakunnalta jollekin määrittelemättömälle taholle, jolloin myös ilmapiirin ja koulun hengen käsitteet jäävät tarkentumatta.

Inklusioperiaatteen ohjaava arvo on osallisuus sekä opetusvirastossa tehdyn haastattelun että inklusiivisten koulutustutkimusten mukaan (Ainscow ym. 2006, s. 23-24; Ainscow 2009, s. 9; Puri & Abraham 2004, s. 11). Haastatteluissa osallisuutta ei liitetty mihinkään puheenvuoroon erillisestä valmistavasta luokasta, vaan se yhdistettiin nimenomaan inklusiiviseen malliin. Kun opettajia pyydettiin määrittelemään inklusiota, he hakivat sille eräänlaista oppikirjamääritelmää, minkä vuoksi ”mukana oleminen” oletettavasti korostui (S3).

*No mitä teille tulee mieleen sanaparista inklusio koulussa ensimmäisenä?  
(Haastattelija)*

*(naurua) Sanahirviö. (Luokanopettaja A)*

*Tulee vaan sellanen inklusiivinen malli mieleen kokoajan, mut siis niinku että kuulua mukaan, olla mukana, olla osa sitä koulua. Tai semmonen, että otetaan mukaan, koska siinä on se koulukin mukana sanaparissa. (Luokanopettaja B)*

*Joo, kyllä, se, että ikään kuin oikeen niin kuin maailmaa syleilevästi voi ajatella, että kaikki ovat tervetulleita (naurua). (Luokanopettaja A) [S3]*

Osallisuuden kokonaisvaltaisuuden vaatimus tuli esille myös välillisesti, kun opettajat perustelivat inklusiivista mallia juuri valmistavan oppilaan osallisuudella koko koulussa, ei vain omassa valmistavan opetuksen ryhmässään. Kun osallisuuden tekijöiksi liitetään erityisesti oppilaiden mukana oleminen ja osallisuutta mahdollistava koulun ilmapiiri, kuten todettiin, jää opettajan oman toiminnan merkitys kuitenkin sivuosaan. Ainoastaan ryhmäytymisestä puhuessa opettajat viittasivat omaan toimintaansa.

### 7.1.3 Inklusio koulutuksellisenä oikeudenmukaisuutena

Samat mahdollisuudet oppimiseen sekä opetuksen oikeudenmukaisuus tulivat esille opettajien puhuessa inklusiivisesta koulusta. Yksi opettajista näki tasa-arvon lähikouluperiaatteena. Oikeudenmukaisuuden ulottuvuus tuli esiin kolmella opettajalla heidän keskustellessaan opettajan jaksamisesta ja pohtiessa, kuinka varmistettaisiin opettajan ajan riittäminen kaikille oppilaille, kun luokassa on erityistä tukea tarvitsevia. Esiin nostettiin kuitenkin erityisesti lahjakkampien yhtäläinen oikeus saada opettajan aikaa, kuten seuraavissa sitaateissa.

*Ja että se opetus on oppilaiden kannalta oikeudenmukaista. Että se oikeusturva tämmösiltä niin sanotuilta hyviltä oppilailta ei häviä siinä, että ei saakaan sitä opettajaresurssia. (Luokanopettaja D) [S4]*

*Joko se valmistavalta tullut oppilas tai sitten jää niitä ns. parempia oppilaita ilman tukea, hekin kaipaa sitä. Ei sitä pysty vaan kaikkeen. Pitäis olla tarpeeksi resursseja. (Aineenopettaja F) [S5]*

Näkemykset myös lahjakkaille oppilaille kuuluvasta tuesta heijastavat inklusioperiaatteen oikeudenmukaisuuden vaatimusta (S4, S5). Unescon Salamancan julistuksessa (1994, s. 8-9) inklusio ei näyttäydy pelkkänä erityisen tuen oppilaiden, tai kuten tässä tutkimuksessa, valmistavan opetuksen oppilaiden integraationa, vaan se nähdään läpäisyperiaatteeksi kaikkien oppilaiden koulutukselle.

Inklusiivisen luokan opettajan roolina nähdään siis myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteuttaminen. Inklusiivisen valmistavan opetuksen koettiin osallistavan valmistavan oppilaan kouluyhteisöön sekä tarjoavan perusteellisempia oppiainesisältöjä. Pääsy yleisopetukseen mahdollistaisi tasa-arvoisemmat mahdollisuudet oppilaan toimijuudelle ja koulumenestykselle, mutta vaatii opettajien mukaan toisaalta myös yksilöllisesti harkittuja tukitoimia. Riitaojan (2013, s. 67; 366) mukaan tasa-arvo ei voi perustua ainoastaan samanlaisen kohtelun ajatukseen, vaan sen toteutuminen edellyttää enemmän tukea sitä tarvitseville.

### 7.1.4 Inklusio yksilöllisenä kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena

Yksilöllisyyden käsite merkitsee inklusiossa erilaisuuden ja monimuotoisuuden näkemistä luonnollisena asiana, mikä on osallisuuden aidon toteutumisen ydin. Opettajat keskustelivat haastatteluissa laajalti suvaitsevaisuuden ja erilaisten näkökulmien ymmärtämisen opetustavoitteista. Kun eri näkökulmien kunnioittaminen ja moninaisuuden näkeminen normaalina asetetaan kaikkia oppilaita koskeviksi yleisiksi kasvatuksen tavoitteiksi, laajenee valmistavan

opetuksen idea integraatiosta inklusioksi. Yksilöllisyyttä ei liitetä pelkkään vähemmistöön, vaan koko oppivaan yhteisöön. Samaan periaatteeseen nojaa myös monikulttuurisuuskasvatuksen ideaali (Banks 2008, s. 8).

*-- (J)otenkin ne kaikki konfliktit, tai mitä onkaan, niin niitä näkyy ihan samoja, että kun niitä tarviis vaan kattoo kaikkia silleen: niillä on nimi, niillä on perhe, jos on perhetä. Niinku yksilöinä. Sit vaan on se kielijuttu, noiden riitojen selvittely. Siinä joutuu alakynteen. Mut sit se semmonen "monimuotoisuuden ongelmat, eri kulttuurit tuovat ongelmia", niin sen ongelma-sanan musta vois jättää pois. (Luokanopettaja B) [S6]*

Lainauksessa (S6) opettaja pohtii oppilaan maahanmuuttajataustan aiheuttamaa luokittelua ja ennakko-oletuksia ja sanoutuu siitä itse irti tunnustaen kuitenkin kielitaidon aiheuttamat yksittäiset haasteet. Suvaitsevaisuus ja oppilaan näkeminen yksilönä kuvasi haastatteluissa erityisesti opettajien omaa kasvatusnäkemystä. Yksilöllisyyden vaatimus liitettiin myös oppimisen tavoitteisiin ja arviointiin. Tällöin oppilaslähtöisyyttä vaaditaan inklusiivisessa mallissa niin opettajan ajattelulta kuin koulutuksen järjestäjältäkin. Inklusio tarkoitti kaikkien opettajien mukaan joustavuutta oppimisen tavoitteissa. Keinoina nähtiin esimerkiksi eriyttäminen, opetussuunnitelman joustava tulkinta, standardoiduista arviointikriteereistä luopuminen sekä ylipäänsä yksilöllisten vahvuuksien ja tarpeiden korostaminen.

Muutos kohti inklusiivista toimintakulttuuria muodostuu kestävämmäksi, kun muutosprosessi on osa systeemistä, laajempaa kontekstia (Ainscow 2009, s. 8). Opettajien puheessa kontekstilla tarkoitettiin erityisesti resursseja, joilta edellytettiin myös yksilöllistä kohdentamista. Tulevana syksynä inklusiivisen mallin aloittava opettaja toivoi, että resursseja myönnettäisiin luottaen opettajan omaan kokemukseen luokan haasteellisuudesta ja tuen tarpeista. Tällä hetkellä kyseinen opettaja koki resurssien kohdentamisen jäykäksi, eikä tuntenut tulevansa kuuluksi ongelmien ilmetessä. Inklusiivinen valmistava opetus mahdollistaa opetusviraston haastattelun perusteella juuri yksilöllisemmän resurssien kohdistamisen (ks. luku 7.2.1). Voidaan siis tulkita, että opettajien odotukset sekä hallinnon tavoitteet inklusion yksilöllisyydestä ovat samansuuntaisia.

### **7.1.5 Inklusio fyysisenä integraationa**

Vaikka kaikkien oppilaiden oikeutta tasa-arvoisiin oppimisen mahdollisuuksiin tuotiin esille, esiintyi opettajien puheessa paljolti näkemystä inklusiosta oppilaan fyysisenä läsnäolona ja integraationa. Inklusio nähtiin erityisesti vastakohtana segregaatiolle, mutta myös pelkistetyn institutionaalisenä päätöksenä sijoittaa oppilas yleisopetukseen.

Kun inklusion yhteydessä korostetaan fyysistä sijoittamista, kallistuu määritelmä käsitteellisesti integraation puolelle. Opettajaopiskelijoiden inklusiokäsityksiä tutkinut Lakkala (2008, s. 99-107) nimittää fyysiseen paikkaan perustuvaa määritelmää pintapuoliseksi käsitykseksi inklusiosta ja uskoo sen tulevan esille erityisesti silloin, kun kokemusta inklusiosta ei ole. Myös tässä tutkimuksessa fyysiseen paikkaan liittyvät puheenvuorot tulivat opettajilta, jotka eivät vielä itse toteuttaneet inklusiivista mallia. Toisaalta haastatteluissa valmistavaa luokkaa ja inklusiivista valmistavaa opetusta tarkasteltiin toisilleen vaihtoehtoisina malleina, jolloin segregatio liitettiin valmistavaan luokkaan ehkä vahvemmin kuin silloin, jos inklusiivinen malli ei olisi ollut vertailukohtena.

Yksi opettajista näki inklusiivisen valmistavan opetuksen etuna suomalaisen kulttuurin omaksumisen, mikä ei niinkään toteutunut erillisessä valmistavassa opetuksessa. Sopeuttaminen vallitsevaan kulttuuriin ja suomalaisuuden korostaminen kotoutumisen lähtökohtana merkitsee assimilaatiota, jonka tavoitteita suomalaiset esiopettajat ja valmistavan opetuksen opettajat ovat aiemmassa tutkimuksessa välittäneet (Paavola 2007, s. 160; Soilamo 2008, s. 129-130). Inklusiivista mallia toteuttavat opettajat keskustelivat myös suomalaisesta kulttuurista ja sen oppimisesta, mutta liittivät siihen myös olennaisen ja yhteisten tekijöiden löytämisen kaikista luokan kulttuureista (S7).

*Ja täällä vois juhlii muitakin juhlia kuin näitä kristillisiä juhlia. (Luokanopettaja B)*

*Kyllä, joo! Mutta siinäkin, on mun mielestä iso asia miettiä, miten paljon me mennään mukaan. Siis just sitä mä tarkotin siinä olennaisen löytämisellä. Että mikä on ihmisyydessä olennaista, niinku ympäri maailman. Kun ihmiset tulee ympäri maailman, niin mikä olis se olennainen asia, koska me ei voida kaikkia juhlia kuitenkaan juhlia, me ei voida kaikkia kulttuureita yhdistää, sulattaa. Mitä me halutaan säilyttää, mitä me halutaan lisätä ja mitä kaikkea halutaan nostaa esille? Ja ehkä se lähtis siitä luokkayhteisöstä, että mitä siellä, minkälaiset lapset sinne on tullu. (Luokanopettaja A)*

*Niin. (Luokanopettaja B)*

*Et mitä juhlaa vaikka se luokka viettää sitten. (Luokanopettaja A)[S7]*

Pohjois-Haagan ja Vuosaaren koulujen opettajien puheessa oli se ero, että inklusiota jo toteuttavilla määritelmissä korostuivat luokan oppilaiden fyysisen sijoittamisen sijaan kokonaisvaltaisemmat, opettajan toiminnasta lähtevät arvot, kuten interkulttuurisuus ja integroitavien oppilaiden sijaan koko luokkarakenteen huomioiminen. Syynä lienevät omakohtaiset kokemukset inklusiosta, jotka paljastavat konkreettisesti käsitteen moninaisuuden.

### 7.1.6 Inklusio ideologiana

Ideologianäkökulma oli nostettava yhdeksi keskeiseksi inklusion määritelmäksi, sillä se kuvaa opettajilla toistuvaa käsitystä, ettei inklusion idea kohtaa olemassa olevia koulun rakenteita ja taloudellisia resursseja. Kaikki haastatellut opettajat toivat tavalla tai toisella esille, kuinka inklusiota markkinoidaan ja tuodaan tavoitteeksi ”ylhäältä päin”. Woolard (1998, s. 7) määrittelee ideologian ajatusten, diskurssien ja käytäntöjen joukoksi, joiden pyrkimys on pitää yllä tai murtaa vallitsevia valtasuhteita. Ulkopuolelta tullut ideaalikoulun kuva, inklusiivisuus, merkitsi opettajien puheissa opettajankoulutuksen, päättäjien ja Helsingin kaupungin asettamia tavoitteita.

Rakenteita ei opettajien mukaan pyritty aktiivisesti muuttamaan. Monikulttuurisuuskasvatusta koskevassa tutkimuksessa on havaittu, että vaikka epäsymmetrisyys toiminnan ja tavoitteen välillä havaitaan, koetaan että vastuu muutoksesta on yksilöllä. Rakenteellisia uudistuksia ei olla valmiita tekemään (Riitaoja 2013, s. 19.) Opettajien puheen mukaan inklusion aito toteutuminen jääkin helposti ihanteen ja ideologian tasolle. Lakkalan (2008, s. 99-107) tutkimuksessa osa opettajaopiskelijoista suhtautui inklusioon epäilevästi erityisesti resurssien puutteen ja opettajankoulutuksen riittämättömyyden vuoksi. Myös kahdella tämän tutkimuksen opettajalla ilmeni epäluuloisuutta inklusiivisesta mallista ideologian avulla markkinoituna säästökeinona (S8):

*Mä oon huomannut näitä juttuja, että ensin ajetaan suurella kohkaamisella läpi joku tämmönen hieno idea ja sitten kun se on saatu läpi, niin sitten säästetään, säästökeino on ollu kaupungille. (Aineenopettaja E)*

*No mä luulen, että opetusvirastossakin ollaan realisteja, et se on sit vaan tuotu tämmösenä ”hienona asiana”. (Luokanopettaja C) [S8]*

Jotta käytäntö ja ideologia saataisiin kohtaamaan, tulisi valmistavan opetuksen oppilaisiin valmistautua. Opettajat painottivat tässä yhteydessä varsinkin resurssien tarkoituksenmukaista kohdentamista, luokan yksilöllisen tuen tarpeen huomiointia sekä yleistä luokka- ja opettajarakenteen muutosta, esimerkiksi yhteisopettajuutta. Valmistautuminen merkitsee myös sitä, että inklusio on kouluyhteisön yhtenäinen hanke, eikä sen aitoon toteutumiseen riitä hallinnollinen päätös tai sijoittaminen. Valtaosa opettajista toi yhteisen vastuun esille, joten voidaan tulkita, että tällöin inklusio käsitetään muunakin kuin fyysisenä integraationa.

*Semmonen niinkun haavekoulu. Että ois tarpeeks resursseja (Luokanopettaja B)*



*Joo! (Luokanopettaja A)*

*Tarpeeks aikuisia, jotka ottaa vastaan sit niitä lapsia. (Luokanopettaja B)*

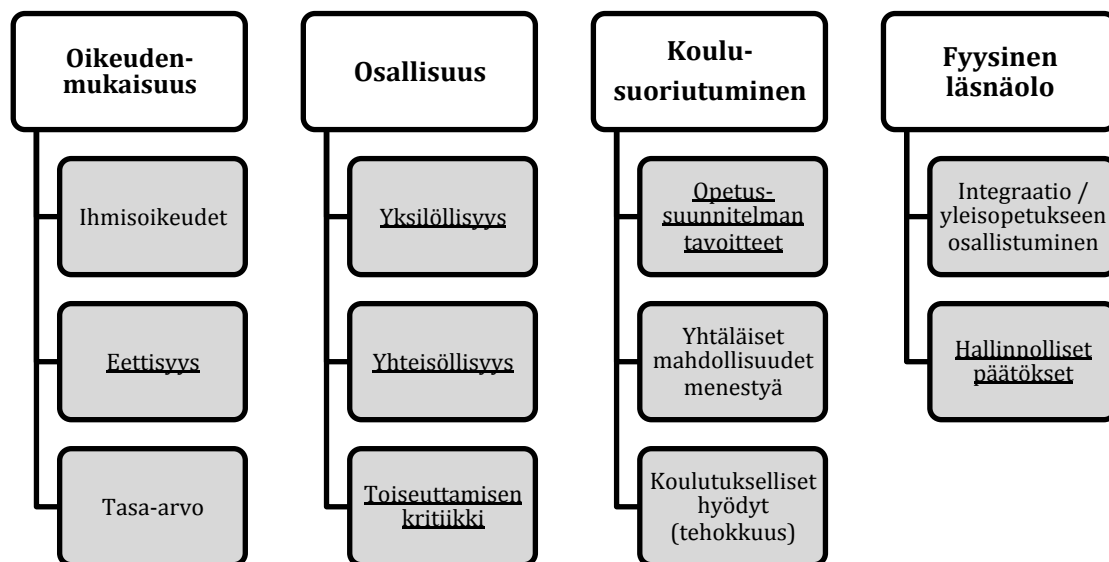
*Joo, munikin mielestä se liittyy inklusiivisuuteen, joo. Ja siihen liittyy mun mielestä myös sellanen niin kuin valmistautuminen ja että ollaan valmistautuneita siihen, että tulee monenlaisia oppijoita. (Luokanopettaja A)*

*Kyllä! (Luokanopettaja B)*

*Niin, eli että ne ei vaan tupsahda, vaan siellä ollaan jo etukäteen. Tiedetään ja siihen ollaan valmistauduttu. (Luokanopettaja A) [S9]*

Keskustelussa (S9) näkyvissä on kaikkien opettajien jakama näkemys inklusiosta nimenomaan tavoitteena, ei asiantilana, joka toteutuu pelkästään siirtämällä valmistava opetus yleisopetuksen luokkaan. Tämän keskustelun käyneillä opettajilla oli jo luokassaan integroituna valmistavan opetuksen oppilaita, mutta he näkevät kehityksen kohti inklusiivisuuden ihannetta edelleen jatkuvana prosessina. Näkemykset ovat linjassa Ainscowin (2009, s. 9) määritelmän kanssa, jonka mukaan inklusio on prosessi ja siihen kuuluu jatkuva kehitystyö, joka pyrkii vastaamaan monimuotoisuuden vaatimukseen.

Kokoavasti voidaan todeta, että tutkimuskirjallisuuden pohjalta tiivistetyistä merkitysulottuvuuksista (kuvio 1) korostuivat opettajien puheessa erityisesti osallisuutta rakentavat yksilöllisyys, yhteisöllisyys ja erillisten, toiseuttavien opetusjärjestelyjen välttäminen. Oikeudenmukaisuuden ulottuvuudesta nostettiin esille erityisesti inklusio eettisesti oikeana toimintana, vaikka inklusioperiaate toisaalta koettiin myös velvoittavana koulutuspoliittisena muutoksena. Koulusuoriutumisen näkökulma tuli esille lähinnä joustavamman ja yksilökohtaisemman opetussuunnitelman kannalta, joka liitettiin yhdeksi inklusion periaatteista. Fyysinen läsnäolo liittyi opettajien puheessa erityisesti kritiikkiin päätöksentekijöitä kohtaan. Opettajat kokivat, että inklusio kapenee merkitykseltään oppilaan sijoittamiseksi yleisopetukseen, jos siihen ei valmistauduta tarpeeksi taloudellisilla ja henkilöstöön kohdistetuilla resursseilla.



Kuvio 1. Inklusion eri merkitysluottuvuudet Ainscowia (2009), Dysonia (1999) ja Puria & Abrahamia (2004) mukailten. *Haastateltujen opettajien korostamat alakäsitteet on alleviivattu.*

## 7.2 Inklusiivinen valmistava opetus Helsingin kaupungin tavoitteena - opetusviraston haastattelu

Helsingin kaupungin koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen hankkeen tavoitteena on toteuttaa koulu kaikille -periaatetta, ja yksi keskeinen keino on inklusiivisen valmistavan opetuksen lisääminen kouluissa. Koulu päättää oppilaskohtaisesti, millaista tukea valmistavan opetuksen oppilaalle tarjotaan yleisopetuksessa, esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetuksen, avustajaresurssin ja erityisopetuksen osalta. Oppilaalle tehdään oma valmistavan opetuksen opinto-ohjelma valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa ja yleisopetuksen opetussuunnitelmaa hyödyntäen. Hankkeen pääpaino on alkuopetuksen oppilaissa, ja yleensä inklusiivista mallia toteutetaan 1.-2. -luokissa. Lukuvuonna 2015-2016 inklusiivinen valmistava opetus oli käytössä 14 koulussa, 40 oppilaan kohdalla. Pääsääntöisesti oppilaat olivat ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita, vanhimmillaan viidesluokkalaisia. Seuraavassa tarkastellaan opetusvirastolla kerätyn aineiston pohjalta, kuinka inklusiota määritellään koulutuksen hallinnon tasolla. Lisäksi selvitetään, mihin muutos kohti inklusiivisempaa valmistavaa opetusta perustuu.

### 7.2.1 Määrittävinä arvoina osallisuus ja monimuotoisuuden huomioiminen

Opetusvirastossa kerätyn haastatteluaineiston mukaan inklusio tarkoittaa Helsingin kaupungin opetussuunnitelmassa ja valmistavan opetuksen osalta erityisesti lapsen osallisuuden ja yksilöllisten oppimistarpeiden huomioimista. Ainscowin ym. (2006, s. 23-24) inklusioon liit-

tämistä arvoista korostuvat osallisuus (*participation*), oikeudenmukaisuus (*equity*), oikeus palveluun (*entitlement*), yhteisöllisyys sekä monimuotoisuuden kunnioittaminen (*respect for diversity*). Lähtökohtana osallisuudelle toimii lapsen oikeus eheään koulupolkuun ja kaikille samoihin oppimisen mahdollisuuksiin. Oppilaat nähdään taustasta ja tuen tarpeesta riippumatta arvokkaina omana itsenään ja heidän oppimispotentiaalinsa yhtä laajoina. Valmistavassa opetuksessa lähikoulua ja yleisopetuksen luokkaa pidetään ratkaisuna siihen, että oppilas saa tätä potentiaaliaan ja oikeuttaan toteuttaa.

Yleisopetukseen osallistuminen erillisen valmistavan luokan sijasta vaatii oppilaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin vastaamista, johon kuuluvat oppilaskohtaiset tavoitteet ja tukitoimet, resurssien ja opetussuunnitelman asettamissa raameissa. Tämän uskottiin mahdollistuvan resurssien joustavuudella. Samalla korostetaan koulun valinnanvapautta siitä, mitkä tukimuodot oppilaalle valitaan. Valmistavalla luokalla kunkin oppilaan saama tukiresurssi käytetään valmistavan luokan opettajan palkkaamiseen, kun taas inklusiivisessa mallissa oppilaan tuoma raha ei ole sidottu yhteen oppilaaseen, vaan sen käyttö voidaan suunnitella koulussa oppilaiden tarpeiden mukaan. Kaupungin tasolla koulun oppilaslähtöisyys rakentuu erityisesti kyseisen ”resurssimallin” ympärille. Opetusviraston haastateltava korostaa resurssimallin yhteydessä juuri monimuotoisempia tapoja toteuttaa opetusta (S10), mikä voidaan ajatella myös kritiikiksi vakiintuneita, jäykkiä rakenteita kohtaan.

*Oikeesti tää resurssimallina vapautti sen koulun toimimaan niiden oppilaiden hyväksi ja ne sai enemmän vapauksia tavallaan miettiä ne järkevät, joustavat ratkasut sinne koulun sisälle, kun ei ollu niin vahvaa valmista rakennetta, että on se valmistava luokka. (Opetusviraston asiantuntija) [S10]*

Opetus- ja luokkarakenteita ohjaa julkinen valta, tämän tutkimuksen kontekstissa kaupungin opetustoimen päätöksenteko. Haastattelupuheen välittämiä inklusion tausta-arvoja voidaan tulkita kritiikkinä instituutioiden tuottamia tasapäistäviä rakenteita kohtaan. Erillinen ryhmä eristää valmistavan opetuksen oppilaan sekä fyysisesti että sosiaalisesti muista oppilaista ja pitää yllä toiseuttavia, leimaavia käytäntöjä sekä käsitteitä niin oppilaiden kuin henkilöstönkin tasolla. Tässä yhteydessä painotetaan osallisuuden merkitystä ja koko kouluyhteisöön kuulumista. Haastattelun perusteella valmistavan luokan oppilaan leima jää oppilaaseen valmistavan vuoden päätyttyäkin, ja suuntaa sekä oppimiselle asetettuja tavoitteita että sosiaalista piiriä vaikeuttaen näin pääsyä kouluyhteisön täysivaltaiseksi, samat lähtökohdat omaavaksi jäseneksi.

Ainscow ym. (2006) yhdistävät inklusioon lisäksi kestävän kehityksen (*sustainability*) arvon. Opetusviraston ja myös opettajien haastatteluissa inklusioon liitettiin muutokseen vastaamisen ja jatkuvan kehittymisen arvot, jotka voidaan nähdä yhtenä inklusion ulottuvuutena muiden rinnalla. Oppilaiden erilaisten taustojen ja tarpeiden huomioiminen nähdään yhtäältä moniarvoistuvan ja -muotoistuvan yhteiskunnan elinehtona sekä väestörakenteen muutokseen vastaamisena, toisaalta sitä voidaan tarkastella myös monimuotoisuutta kunnioittavan suvaitsevaisuuden näkökulmasta (ks. Ainscow ym. 2006, s. 23-24).

*--(U)usien tulijoiden määrä kasvaa ja välttämättä sellanen erillinen opetusverkosto ei oo niinku enää se toimivin. (Opetusviraston asiantuntija) [S11]*

*Toisaalta meillä on jo nyt perusopetuksen ryhmissä, niin HOJKSilla olevia oppilaita, joille myöskin on eri tavoitteet. Et sikäli se ei ole uutta meidän opettajille, että oppilailla on yksilöllisempiä koulupolkuja samassa ryhmässä. (Opetusviraston asiantuntija) [S12]*

Kysyttäessä, kuinka opettajat ovat suhtautuneet inklusiotavoitteeseen, haastateltava korostaa muutoksen tarvetta (S11). Hän mainitsee, että yksilöllisyyden huomioiminen on jo pitkään ollut osa opettajien työnkuvaa (S12). Tällöin yksilöllinen opetus ja muutoksessa eläminen näyttävät muotoutuneen opettajan ammatilliseksi velvollisuudeksi, kasvatuksen arvopohjaa ohjauviksi teeseiksi. Kehittämisen viitekehyksessä inklusio määritelläänkin jatkuvan uudistamisen ja monimuotoisuuden vastaamisen prosessina, ei staattisena tilana, joka voisi lopulta saavuttaa päämääränsä (Ainscow 2009, s. 9).

### **7.2.2 Kohti inklusiivista valmistavan opetuksen mallia**

Valmistavan opetuksen kehittämissuuntaus nojaa vahvasti inklusion periaatteeseen ja siihen liitettyihin arvoihin. Opetusviraston asiantuntijan haastattelussa ilmi tulleet perustelut inklusiiviselle mallille voidaan jakaa *osallisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen, koulusuoriutumiseen, oppilaslähtöisyyteen sekä koulutuspolitiikan ja koulutuksen kentän muutokseen*.

Inklusiivista valmistavan opetuksen mallia perusteltiin haastattelussa vahvimmin oppilaiden osallisuudella ja oikeudella tuntea itsensä täysivaltaiseksi koulun jäseneksi samoine opetussellisine mahdollisuuksineen. Haastatteluvastauksista on tulkittavissa kokemus erillisen valmistavan luokan aiheuttamasta sosiaalisesta ryhmittelyistä koulun sisällä. Oppilaaseen viitataan valmistavan vuoden jälkeenkin käsitteellä *“valmistavalta tullut oppilas”* tai hänet liitetään automaattisesti *“vasta maahan tulleiden ryhmään”*. Tästä seuraa koulutuspolkujen ja koulutuksen lähtökohtien eriarvoistumista niin oppilaan tavoitteiden kuin oppilaan osallisuuden kokemusten kohdalla. Osallisuuden perustelun mukaan oppilaan on oikeus tuntea kuulu-

vansa “suomalaiseen, helsinkiläiseen kouluun” omana itsenään. Myös maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat ja oman äidinkielen opettajat ovat tutkimuksen perusteella huolissaan juuri oppilaiden segregaatiosta ja sen vaikutuksesta kaverisuhteisiin (Säävälä 2012, s. 50; 58).

Oppilaan koulusuoriutuminen ja oppiminen tulevat esille kaupungin tasolla inklusiivisen mallin perusteluissa, ja se nähdään myös yhtenä inklusiota tukevana diskurssina alan kirjallisuudessa (kuvio 1). Haastatteluissa mainittujen kokemusten perusteella vaikuttaa siltä, että erityisesti suomen kielen ja matematiikan oppiminen on perusteellisempaa yleisopetuksen luokilla, mahdollisesti luonnollisen kieliympäristön sekä haasteellisempien oppisisältöjen vuoksi. Suoraan yleisopetukseen osallistumista pidetään otollisena erityisesti alkuopetusikäisille lapsille oppimisherkkyyden ja opettavien sisältöjen helppouden takia. Haastatteluvastauksista (S13, S14) on luettavissa inklusiivisen mallin perusteluna, että valmistavan luokan pienestä ryhmäkoosta huolimatta yksilöllinen oppiaineissa eteneminen ei mahdollistu yhtä hyvin kuin yleisopetuksen ryhmässä. Haastattelussa sivuttiin tosin pääasiassa objektiivisia arvioita oppilaan koulusuoriutumisesta. Kokemuksia subjektiivisista tekijöistä, kuten oppilaan kouluvalmiuksista tai motivaatiosta ei sen sijaan tullut ilmi, vaikka niitä pidetään yhtä lailla valmistavan opetuksen tavoitteina (Kyttälä ym. 2011, s. 7).

*Kun he on ollu siinä yleisopetuksen matematiikan ryhmässä, niin he on saaneet sitä matematiikan taitoja varmaan perusteellisemmin kuin sitten siellä valmistavan opetuksen ryhmässä. (Opetusviraston asiantuntija) [S13]*

*--(T)aso jää kuitenkin aika matalaks sen valmistavan opetuksen jälkeen sen suomen kielen osaamisen osalta. (Opetusviraston asiantuntija) [S14]*

Inklusiota perustellaan myös resurssien joustavammalla kohdentamisella eli resurssimallilla, joka tarjoaa koululle vapauksia valmistavan opetuksen järjestämiseen. Valinnanvapaudella tähdätään erityisesti oppilaslähtöisyyteen, yksilöllisen tuen suunnitteluun.

*Se koulu pystyy paljon paremmin miettimään, et vaikka sitten koko sen vuosiluokan osalta, et miten he järjestää sen ryhmän tukemisen sillä tavalla, että nää oppilaita saa sen tuen. Ne pystyy paljon vapaammin miettimään sitä, ei ookaan nyt se vaan se, et on yks opettaja joka nää hoitaa. (Opetusviraston asiantuntija) [S15]*

Edellisestä puheenvuorosta (S15) on tulkittavissa resurssimallin perusteleminen oppilaslähtöisellä tarveharkinnalla ja koulun päätösvallan kasvattamisella. Myös yhteisöllinen “koulu kaikille” –periaate on läsnä ajatuksessa, että vastuuta valmistavasta opetuksesta ei säilytetä yhden valmistavan opettajan vastuulle. Inklusiio nähdään yhteisenä hankkeena ja kaikkia oppilaita koskevana. Salon (2014, s. 136) haastattelemat valmistavan luokan opettajat kokivat työsken-

televänsä erillään kouluyhteisöstä. Yhteenkuuluvuuden kokemuksia ja kollegiaalista tukea pidetään merkittävinä ammatti-identiteettiä vahvistavina tekijöinä (Husu 2006, s 100).

Valmistavan opetuksen oppilaiden kouluun tuomat resurssit asettavat reunaehdot tuen järjestämiselle. Erilaisina tuen malleina mainitaan Suomi toisena kielenä -opetuksen määrän säätöleminen, pienryhmät ja jakotunnit, koulunkäyntiavustajan palkkaaminen ja resurssiopettajan hyödyntäminen. Oppilaan etu on inklusiivisen mallin perustelujen keskiössä, mutta haastatteluvastausten taustalta on luettavissa laajemman yhteiskunnallisen kontekstin vaikutus koulutuspolitiikan tavoitteisiin. Valmistavan opetuksen kehittämisellä pyritään vastaamaan lisääntyneeseen maahanmuuttoon. Uuden mallin pyrkimyksenä on lisäksi kehittää oppimisympäristöä inklusiivisuuteen, ja inklusioperiaatetta painotetaan Helsingin kaupungin uudessa perusopetuksen ja valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (2016, s. 12). Erillisyys opetusryhmissä ja koulupoluissa nähdään vanhentuneena mallina, johon halutaan muutosta. Haastattelussa korostetaan valmistavan opetuksen kehittämistä samaan inklusiiviseen suuntaan erityisopetuksen rinnalla (S16).

*Helsingin kaupungin opetussuunnitelma, uusi opetussuunnitelma. Niin sinne on kirjoitettu, että helsinkiläinen koulu on inklusiivinen koulu. Siis inklusio on meillä vahvasti kyllä määränpäänä, niin näiden vasta maahan tulleiden oppilaiden kanssa, kuin myöskin meidän sitten erityistä tukea saavien oppilaiden kanssa. (Opetusviraston asiantuntija) [S16]*

Hallinnon ja päätöksenteon tasolla inklusion toteutuminen merkitsee lähinnä muutosta oppilaan fyysisessä sijoittamisessa yleisopetukseen. Opettajien näkemyksiä tai oppilaan osallisuuden kokemuksia ei haastattelussa juuri arvioitu ja todettiin, että kaikki tieto ei välttämättä kantaudu kentältä virastotasolle asti. Inklusiivisen valmistavan opetuksen pilottikoulujen kokemukset sekä opetusvirastolle kantautunut palaute ovat olleet pääosin positiivisia. Haastattelussa myönteisten kokemusten indikaattorina korostui erityisesti koulujen halukkuus jatkaa inklusiivista valmistavan opetuksen mallia sekä yhä useammat koulut, jotka lähtivät kokeiluun mukaan. Esiin nousivat myös matematiikan parantuneet koulusuoritukset ja valmistavan opetuksen oppilaiden sosiaalisen erottelun väheneminen. Toisaalta muutoksiin tai tukiresursien kohdistamiseen liittyviä asenteita kouluyhteisöissä on vaikea arvioida, sillä päätösvalta on ensisijaisesti koulun johdolla, ja opettajien vaikutusmahdollisuudet vaihtelevat koulukohteisesti.

Haastattelun perusteella virastotason roolina voidaan nähdä juuri rakenteiden uudistamisen mahdollistaminen: Aineistossa esiin nousivat opetussuunnitelman suuntaviivojen asettaminen,

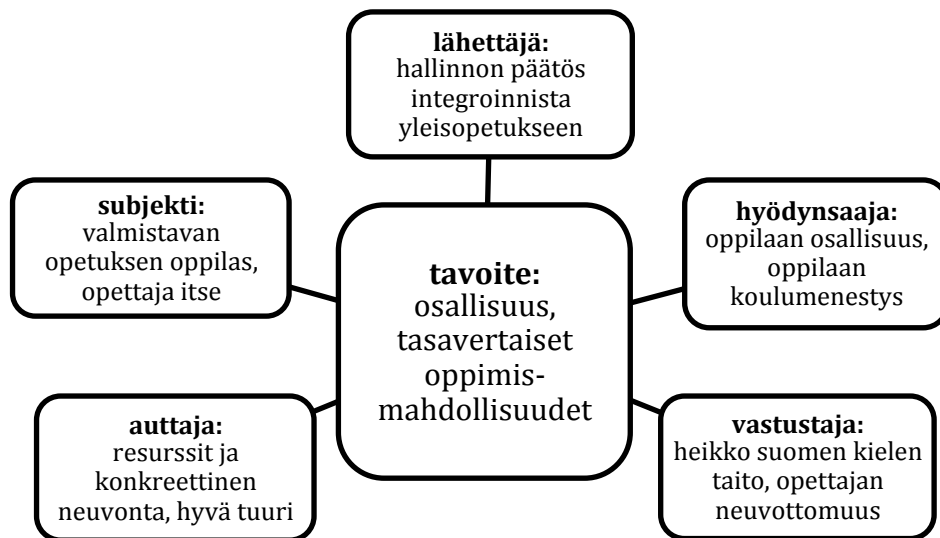
tukiresurssien oppilaslähtöisempi suuntaaminen sekä opettajille kohdistetun tuen organisointi. Toisaalta, inklusiivisen valmistavan opetuksen malliin kuuluva resurssien vapaampi käyttö säilyttää vastuuta oppimisympäristön rakentamisesta myös kouluille itselleen. Samalla kouluja haastetaan yhä enemmän uudistamaan toimintakäytäntöjään oppilaidensa lähtökohdista käsin. Haastateltava tunnistaa kuitenkin hallintotason merkityksen erityisesti opettajille tarjottavan valmennuksen ja verkostoitumisen osalta. On selvästi ylemmän, kaupungin tahon vastuulla tarjota opettajille väyliä toistensa työstä oppimiseen ja asiantuntijatiedon hyödyntämiseen.

### **7.3 Opettajien kokemuksia ja odotuksia inklusiivisesta valmistavasta opetuksesta**

Seuraavassa kuvataan tiivistetysti narratiiveista havaittuja aktantteja, jotka vaikuttavat opettajien kokemusten taustalla. Tämän jälkeen pohditaan, mitä opettajien kokemukset ja odotukset inklusiivisesta valmistavasta opetuksesta merkitsevät. Aktanttianalyysiin valittiin 10 haastateluaineiston narratiivia, jotka kuvasivat opettajien kokemuksia konkreettisesti. Aktantit ja niiden väliset vuorovaikutussuhteet havainnollistavat tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien kokemusten rakentumiseen.

#### **7.3.1 Opettajien kokemuksiin vaikuttavat tekijät aktanttianalyysissa**

Narratiivien aktanttianalyysin perusteella opettajien kokemuksista löydettiin toistuvia teemoja, joista yleisimmät voidaan tiivistetysti pelkistää kaavion (kuvio 2) muotoon. Esimerkkinarraatiivissa (taulukko 3) esiintyy osa kaavion yleisimmistä aktanteista.



Kuvio 2. Aineiston narratiivien yleisimmät aktantit.



Taulukko 3. Esimerkki narratiivista ja siitä löytyneistä aktanteista.

Narratiivi 1 (Luokanopettaja A):	Narratiivista löydetty aktantit:
<p><i>No, mun oppilailla on...mulla on yks oppilas, jonka isovelji... no niinkun veljekset, ja tota <u>tää pikkuveli, joka tuli mun luokalle tuli suoraan eskarista tänne valm-, niinkuin mun luokalle valmistavaan opetukseen. Ja sit taas isovelji ehti käydä valmistavan luokan ihan valmistavalla luokalla ja heillä oli hyvin erilaiset taidot. Totta kai he ovat myös ihan eri poikia, mut heillä oli hyvin erilaiset taidot ekan luokan päättyessä kirjottamisessa, lukemisessa, suomen kielen puhumisessa, matematiikassa. Eli siinä me tavallaan nähtiin sellanen inklusiivisen mallin hyöty. Eli se että tavallaan oli osana yhteisöä, niin pääsi esimerkiksi loistamaan siinä matematiikassa siinäkin tilanteessa, kun kieli ei ollut vielä kauheen pitkällä. Ja sit taas ehkä siellä toisessa on jouduttu niin paljon, tai on keskityttykin niin paljon siihen suomen kieleen, että kaikki muu on niinkun jäänyt. Mut sit tää poika, josta mä kerroin, niin siinä kohtaa mä niinkun jotenkin... Hänen kohdalla mä olen ollut todella ymmälläni, et onko kyse ollut vaan, et onko hän vaan persoonaltaan niin pelokas ja ujo poika. Mut must tuntuu et hän ei oo päässy jotenkin niinkun eteenpäin kauheesti, ja hänen se tilanne on pysähtynyt. Ja sitten myös tää poika, josta mä äsken kerroin, joka on tavallaan ekaluokan päättyessä, oli hyvinkin paljon edennyt, niin hänen kehityksensä on myöskin pysähtynyt. Hän on tän vuoden tokaluokan oikeestaan... ei oo hirveesti edennyt taidoissa. Ja mä oon miettinyt sitä, ajatellut, että se selittyy sillä, että jollain lailla hän ehkä oli niin täysillä mukana sen ekan vuoden ja tsemppas niin hirveesti, ja nyt hän on vähän niin kuin levännyt tän toisen vuoden. Ja voi olla, että hän on ihan tyytyväinen siihen omaan etenemiseensä, eikä hän ainakaan oo osoittanut olevansa jotenkin, että “mä en osaa mitään” tai että itsetunto ois laskenut. Mä oon vaan opettajana huomannut, että tänä vuonna ei oo kauheesti tapahtunut edistymistä, ehkä ens vuonna sit taas, niinkun on sillä sellanen tsemppausvuosi edessä.</u></i></p>	<p><b>Päähenkilö/hyödynsaaja:</b> maahanmuuttajaoppilas, oppilaan kognitiiviset valmiudet  <b>Lähettiläjä:</b> valmistavan opetuksen järjestelmä, kouluinstituution päätös oppilaan integroinnista yleisopetuksen luokkaan</p> <p><b>Auttaja:</b> inklusiivinen malli, luokkayhteisö  <b>Auttaja:</b> oppilaan osallisuus</p> <p><b>Tavoite:</b> oppiminen, oman osaamisen näyttäminen</p> <p><b>Vastustaja:</b> pelkkään suomen kieleen keskittyminen erillisellä valmistavalla luokalla, heikko suomen kielen taito</p> <p><b>Vastustaja:</b> oppilaan väsymys</p> <p><b>Auttaja:</b> oppilaan oma “tsemppaus”</p>

Päähenkilönä eli subjektina narratiiveissa toimi yleensä tietty valmistavan opetuksen oppilas tai kertova opettaja itse, mutta puhuttiin myös yleisesti maahanmuuttajajooppilaista tai viitattiin opettajakuntaan tai muihin opettajiin. Tällöin narratiivin päähenkilö eli subjekti toimi ikään kuin ryhmänsä edustajana, joka kuvasi omakohtaisen esimerkin kautta yleisiä huolenaiheita tai jaettuja kokemuksia. Hyödynsaaja linkittyi yleensä subjektiin eli narratiivin päähenkilöön, mutta välillä hyödynsaajaksi koettiin kaupunki, erityisesti kahdessa narratiivissa, joista välittyi epäluottamus kaupungin toimia kohtaan. Tällöin inklusioperiaatteella järjestetty valmistava opetus nähtiin jopa opetuksellisenä säästökeinona, jota vain markkinoitiin osallisuuden ja tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien varjolla.

Tavoitteena oppilaan näkökulmasta toimivat oppilaan turvallisuuden tunne, luokkayhteisöön osalliseksi pääseminen sekä koulumenestys. Kaikkiin edeltäviin vaikutti auttavasti tai vastustavasti myös suomen kielen ymmärtäminen. Opettajan näkökulmasta tavoitteita narratiiveissa olivat työssä jaksaminen ja ammattitaidon riittävyys. Tähän heijastuivat toiveet resurssien riittävyydestä ja tarkoituksenmukaisesta kohdistamisesta, mutta myös omien ammatillisten vaatimusten selkeyttäminen ylemmiltä tahoilta, jotka olivat narratiivien auttajia. Toisin sanoen kaivattiin selkeämpiä toimintamalleja ja tavoitteita, kuinka vastata inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa tuen tarpeisiin ja esimerkiksi, millä tasolla yhteistyötä tulisi tehdä vanhempien kanssa.

Kahdessa narratiivissa tavoitteena toimivat inklusioperiaatteen sisäistyminen osaksi kouluyhteisön ja opettajien toimintakulttuuria. Tähän viitattiin kertomalla sosiaalisen erottelun loppumisesta inklusiivisen mallin myötä sekä toivomalla, että opettajakollegojen ajatus- ja arvo-maailma muuttuisi hyväksyvämmäksi inklusiota kohtaan. Näissä narratiiveissa tavoitteen toteutumiseen vaikutti auttavasti lähettäjä, eli hallinnollinen päätös inklusiosta, joka toisaalta asetti myös velvollisuuden mallin toteuttamiselle. Vastustajana toimi opettajien kielteinen suhtautuminen malliin, joka johtui toisessa narratiivissa opettajien epävarmuudesta ja toisessa epäluottamuksesta kaupungin päätöksentekoa kohtaan.

Lähettäjänä narratiiveissa voidaan poikkeuksetta pitää valmistavan opetuksen inklusiivisuuden periaatetta tai päätöstä oppilaan integroinnista, toisin sanoen koulun tai kaupungin opetus-toimen toimeenpanovaltaa. Myös opetussuunnitelma nähtiin lähettäjänä tietyille oppimisen ja opetuksen tavoitteille, kuten oppiainekohtaisille käsitteille ja arviointikriteereille. Uusi opetussuunnitelma näkyi inklusioperiaatteen toimeenpanijana. Opettajat eivät siis pitäneet itse-

ään aktiivisina inklusioperiaatteen edistäjinä, vaan kokivat sopeuttavansa työtään ja voimavarojaan ylempää tulevien tavoitteiden mukaisesti.

### **7.3.2 Aktanttianalyysin tulkintaa – mitä inklusiivinen malli mahdollistaa ja haastaa?**

Opettajien kokemusten mukaan inklusiivinen valmistava opetus vähensi sosiaalista erottelua ja edesauttoi maahanmuuttajaoppilaan pääsemistä luokkayhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Valmistavan opetuksen oppilaan oli myös mahdollista edistyä nopeammin matematiikassa, kun suomen kielen oppiminen ei korostunut muiden aineiden kustannuksella. Syynä voi olla, että vaatimustaso koetaan erityisluokilla alhaisemmaksi, ja opetettavien aineiden tavoitteet sekä itse opiskelu jäävät helpommin sivuosaan kuin yleisopetuksessa (Saloviita 2008, s. 29).

Inklusiivinen malli eli yleisopetuksessa opiskeleminen koettiin auttajaksi narratiiveissa, joissa oppilaan osallisuus oli tavoitteena. Aiemman tutkimuksen mukaan pienluokkien oppilaat ovat kokeneet erillään opiskelemisen myötä syrjintää yleisopetuksen oppilaiden taholta (Niemi ym. 2010, s. 58). Maahanmuuttajanuoret toivovat opettajaltaan erityisesti tasavertaista kohtelua, eivät erojen korostamista, vaikka kokevatkin tarpeelliseksi kulttuuritaustan ja vasta kehittyvän suomen kielen taidon huomioimisen (Talib & Lipponen 2008, s. 144-145). Inklusiivinen malli vaikuttaisikin aineiston perusteella vastaavan erityisesti oppilaiden ja vanhempien toiveeseen kouluyhteisön osallisuudesta.

Osallisuus oli myös opettajien määritelmässä inklusion merkittävin peruste (ks. luku 7.1.2). On kuitenkin huomattava, että aktanttianalyysin perusteella heikko suomen kielen taito aiheutti eniten vaikeuksia osallisuuden toteutumiseen yleisopetuksen luokassa ja erityisesti oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa. Luokanopettaja D otti esille suomea heikosti hallitsevat oppilaat, joiden voi yleisopetuksessa olla haastavaa hahmottaa reaaliaineissa kokonaisuuksia tai peruskäsitteitä suomen kielellä, jolloin ”*pudotaan kärryiltä*” nopeasti. Virran mukaan (2009, s. 148) käsitteiden ja syy-seuraussuhteiden hallitseminen on yhteydessä esimerkiksi historianopetuksessa kokonais kuvan ymmärtämiseen. Menneisyys voi olla abstrakti käsite, eikä siitä välttämättä ole saatavilla konkreettista mallia havainnollistamiseen. Luokanopettaja D:n mielestä opettajan tehtävänä oli käyttää havainnollistavia menetelmiä suomen kielen ymmärtämisen tukena ja olla yleisesti valppaana, kuinka oppilas pysyy opetuksessa mukana. Toimintaa voidaan kutsua kielitietoiseksi opetukseksi (Muuri 2014, s. 185). Aiemmassa tutkimuksessa opettajat ovat kokeneet heikon kielitaidon suurimmaksi ongelmatilantei-

den aiheuttajaksi (Soilamo 2008, s. 143). Oppilaan itseilmaisun vaikeudet näyttäisivät myös lisäävän kiusaamisen kohteeksi joutumista. (Soilamo 2006, s. 39). Tämän tutkimuksen aineistossa molemmat inklusiivista mallia toteuttavat opettajat puhuivat siitä, että heikomman suomen kielen taidon vuoksi oppilaan oli vaikeaa puolustautua konfliktitilanteissa sanallisesti.

Opettajat, jotka opettivat erilliseltä valmistavalta luokalta tulleita oppilaita, näkivät heikon suomen kielen taidon yleisemmin vastustajana oppilaan menestykselle ja haasteena omalle työlleen kuin ne opettajat, jotka jo inklusiivista mallia toteuttivat. Syynä voi olla, että inklusiivisen mallin mukaan opettavien luokanopettajien toiminta on jo sinänsä eriyttävämpää ja yksilölliset tavoitteet huomioivaa kuin niiden opettajien, jotka voivat luottaa yksilölliseen tukeen pienemmällä valmistavalla luokalla. Toisaalta voidaan myös kysyä, millaista suomen kielen tai opiskelutaitojen osaamista erillinen valmistava luokka sitten tuottaa, jos kielitaito nähdään vuoden pienluokkaopiskelunkin jälkeen oppilaan oppimista rajoittavana tekijänä.

Aineenopettaja E mainitsi poikkeuksena erityisen lahjakkaan valmistavalta luokalta tulleen oppilaan, joka menestyi matematiikassa kantasuomalaisia oppilaita paremmin. Juuri poikkeava lahjakkuus toimi hänen narratiivissaan oppimistulosten auttajana. Tällöin valmistavalta luokalta tulleen oppilaan kielitaitotaso nähtiin jo ennalta määrittävänä oppilaan koulumenestyksen vastustajana. Gay (2010, s. 63-64) linjaa, että opettajien odotukset oppilaitaan kohtaan voivat vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen. Odotuksista ei välttämättä ole löydettävissä faktapohjaa, ja ne voivat olla yllättävän pysyviä, silloinkin kun ennakkoluulo todistetaan vääräksi. Suomen kieli toimii myös tämän tutkimuksen narratiivissa eräänlaisena mittarina oppilaan menestykselle, jolloin heikko kielitaito luo jo valmiiksi odotukset heikosta koulusuoriutumisesta. Riitaoja (2013, s. 226) on havainnut, että koulusuoriutumisen ja kielellisen kehityksen mittarina toimii nimenomaan suomen kielen taito, jonka koetaan lisäksi parhaiten ehkäisevän yhteentörmäyksiä ja konflikteja perheen ja kodin yhteistyössä. Vaikka suomen oppiminen näyttäytyy kiistattoman tärkeänä niin valmistavaa opetusta ohjaavissa asiakirjoissa kuin opettajien kokemuksissakin, voi pelkkiin valtakielen osaamisen standardeihin tukeutuminen myös Fruja Amthorin & Roxasin (2016, s. 163) mukaan häivyttää muita maahanmuuttajaoppilaiden yksilöllisiä vahvuuksia ja tuen tarpeita.

Edellisen väitteen valossa voidaan todeta, että inklusiivista valmistavaa opetusta toteuttavat Pohjois-Haagan ala-asteen opettajat pohtivat maahanmuuttajaoppilaille asetettavia tavoitteita yksilöllisemmin kuin Vuosaarella valmistavan luokan koulussa toimivat opettajat, joiden nar-

ratiiveissa toiminnan lähettäjänä oli usein tyydyttävän kielitaidon tavoite, opetussuunnitelma tai oppiainekohtaiset arviointikriteerit. Vuosaaren opettajat odottivat, että inklusiiviseen malliin liittyvä opetusmenetelmien ja arvioinnin joustavuus tulisivat helpottamaan opetusta, ja joustavuus nähtiin heidän narratiiveissaan auttajana. Taustalla voidaan nähdä myös Artilesin (2009, s. 67; 78) ja Ainscowin (2006, s. 88) tekemä havainto, että oppimisen ja arvioinnin standardit tuottavat haasteita sekä opetukselle että inklusiolle, kun niillä pyritään tietynlaiseen, oppilasmuottiin tai koulutukselliseen tulokseen.

Toisaalta, Pohjois-Haagan opettajat olivat yksilöllisemmän valmistavan opetuksen mallin myötä jopa epävarmoja, mitä heiltä opettajana vaaditaan ja mitkä ovat ne olennaiset asiat, joita kasvatustavoitteissa ja perheen välisessä yhteistyössä tulisi ottaa huomioon (S17). Vastustajana useassa narratiivissa koettiin neuvottomuus ja epävarmuus, kun konkreettisia toimintaohjeita haastaviin tilanteisiin ei ollut, kuten luokanopettajalla A, joka viittasi valmennuksen tarpeeseen omissa narratiiveissaan (S18). Soilamon (2008, s. 105) tutkimuksessa opettajat kaipaivat selkeämpää maahanmuuttajastrategiaa erityisesti kunta- ja koulutasolla esimerkiksi oppilaiden arviointiin liittyen. Sekä aiemman kirjallisuuden että käsillä olevan tutkimuksen perusteella yksilöllisempi opetus ja arviointi toivat siis mukanaan toiveen eräänlaisesta selkeästä ja yhdessä sovitusta tavoitteesta, valmistavan opetuksen perustehtävästä.

*--Miten paljon mun pitäis pystyä englanniks kirjottamaan viestejä? Tai miten niinkun et mikä on niinkun se suomalaisuus ja miten paljon mä tavallaan voin vaatia sitä vanhemmilta, jotta tää koulunkäynti sujuu? (Luokanopettaja A) [S17]*

*--Miten paljon taas mun täytyy tehdä sitä, johon mä en kuitenkaan oo saanut mitään koulutusta, enkä niinkun... Että yhtäkkiä mun rooli onkin se, että okei, ne ei puhu englantia, ne ei puhu suomea, ne ei puhu mitään muuta kun me käytetään google-kääntäjää puhelimesta. Silti me ollaan toistaseks selvitty. (Luokanopettaja A) [S18]*

Inklusioon liitettyyn oppilaan osallisuuden ja jäsenyyden tavoitteeseen, joka sekä tässä että muissa tutkimuksissa tulee vahvasti esille, voidaan siis vastata valmistavan opetuksen inklusiivisella mallilla. Myös eri oppiaineissa menestymisen mahdollisuudet vaikuttavat olevan paremmat, kun maahanmuuttajaoppilas osallistuu yleisopetukseen kykyjensä ja kielitaitonsa puitteissa. Martinin (2012, s. 1069) tutkimuksessa löydettiin positiivinen yhteys matemaattisluonnontieteellisissä aineissa suoriutumisen ja tehokkaiden integraatio- ja kielenopetuskäytäntöjen välillä. Jos inklusiivinen valmistava opetus edesauttaa sopeutumista ja suomen kielen omaksumista, on se Martinin tutkimuksenkin valossa yksi syy nopeampaan etenemiseen ma-

temaattisissa aineissa. Opetusviraston haastattelussa puhuttiin samansuuntaisista havainnoista, vaikka virallista tutkimustietoa ei vielä ollut saatavilla.

Opettajan kokemat neuvottomuuden ja riittämättömyyden tunteet kumpusivat narratiiveissa kielimuurin lisäksi erityisesti tilanteista, jolloin oppilas vaikutti traumatisoituneelta tai sulkeutuneelta, eikä opettaja tiennyt tämän taustoista edellisessä maassa. Yksi opettajista pohti sotivasta maasta tulleen oppilaan traumaattisten taustojen vaikutusta siihen, kuinka vaikeaa oppilaaseen oli tutustua ja saada tämä tuntemaan olonsa hyväksytyksi omana itsenään. Haastava oppilasryhmä ja riittämättömiksi koetut resurssit aiheuttivat ”selviämispuhetta” osassa narratiiveista (S19), mikä viittaa opettajan voimavarojen ja opetuksen järjestelyjen väliseen epäsuhtaan, kuten jo havaittiin luvussa 7.1.1.

*Se tuntuu nykyään tosi jäykältä, ettei oo vaan rahaa. Että jos ajattelee, että mulla oli edellinen ryhmä, siellä oli lähes 30 oppilasta. Osa oli tullu valmistavalta, osa oli tullu erityisluokalta ja sit piti vaan pärjätä. Mutta että jos tulee sitä jotain semmosta, mikä on kuormittavaa, niin jostakin sais sitten enemmän apua. (Luokanopettaja C) [S19]*

Opettajan omasta ammattitaidosta ja itsereflektiosta kumpuavat tekijät eivät toimineet narratiiveissa auttajina yhtä usein kuin toiveet selkeämmistä tavoitteista ja toimintamalleista tai toisaalta näiden yksilöllisyys, oppilaskohtaisuus. Tästä kertoo myös, että jos opettaja koki selvinneensä tilanteesta, siihen yhdistettiin syyksi hyvä tuuri, tai sinnittelymäinen pärjääminen, kuten edellisessä sitaatissa (S19). Myös velvollisuudella perusteltiin inklusioperiaatteen toimeenpanoa omassa opetuksessa, mikä on yhteydessä opettajien määritelmiin inklusiosta muutokseen vastaamisena (ks. luku 7.1.1). Muita niin sanottuja passiivisia auttajia olivat oppilaan yleisopetuksessa viettämän ajan kuluminen ja oppilaan viettämä aika Suomessa, jotka koettiin vaikuttavan erityisesti kielitaitoon ja opettaja-oppilas-suhteeseen liittyviin tavoitteisiin. Opettajan omaan aktiiviseen toimintaan liittyvät auttajat olivat havainnollistava opetus, eriyttäminen ja työkokemus.

Kaikki haastatellut opettajat kokivat kuitenkin inklusiivisen valmistavan opetuksen mallin maahanmuuttajaoppilaan kannalta positiivisena. Sekä kokemuksen että odotusten perusteella inklusiivisen valmistavan opetuksen avulla uskottiin saavutettavan osallisuuden ja tasa-arvoisten oppimismahdollisuuden tavoitteita. Lisäksi koettiin mallin vastaavan koulutusjärjestelmän muutokseen, jota sekä opetussuunnitelma että väestörakenteen muutos välittivät. Molemmat edellä mainitut tavoitteet olivat linjassa opettajien määritelmiin inklusiosta sekä Helsingin kaupungin inklusiiviseen opetukseen liitettyihin perusteluihin.

## 7.4 Opettajien tuen tarpeet inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa

Tässä alaluvussa tarkastellaan aineistosta nousseita seikkoja, joihin opettajat kokevat tarvitsevana tukea inklusiivista valmistavaa opetusta toteuttaessaan. Sisällönanalyysin perusteella tuen tarpeet voidaan jakaa *ammattilliseen yhteistyöhön, opettajankoulutukseen ja ammatilliseen neuvontaan, resurssien ja opetusjärjestelyjen yksilöllisyyteen sekä opettajan voimavaroihin ja työssä jaksamiseen* liittyviin teemoihin. Myös narratiivien auttajat ja vastustajat tulee ottaa huomioon tekijöinä, jotka joko haastavat tai helpottavat opettajan työtä.

### 7.4.1 Ammatillinen yhteistyö

Jokainen haastateltava korosti, että inklusiivisen valmistavan opetuksen toteuttaminen vaatii koululta muutosta ammatilliseen yhteistyöhön. Yhteisopettajuus koettiin auttajana kahdessa narratiivissa, ja kaikki opettajat toivoivat sen mahdollistamista. Yhteisopettajuus nähtiin hyödyllisempänä kuin pienemmät ryhmäkoot. Sen etuina koettiin yhdessä tapahtuva suunnittelu ja ideoiden vaihtaminen. Kollegiaalinen tuki ja yhteisöllisyys voidaan tulkita myös tukena aineistosta välittyneeseen pelkoon yksin jäämisestä haastavissa tilanteissa, kuten ammatillisen neuvottomuuden kokemuksissa. Opettajat kokivat kuitenkin, että yhteisopettajuus vaatii rakenteellisia muutoksia koulun johdolta, ja useassa puheenvuorossa välittyi huoli siitä, että vaikka opettajat lähes poikkeuksetta toivovat yhteistyön lisäämistä, kaivataan konkreettista päätöstä ja muutosta työn järjestämisen tapoihin [S20].

*Kun tuli tuolta opettajankoulutuslaitokselta, kun siellä on niin semmosta “yhdessä tehdään, yhdessä suunnitellaan kaikki materiaalit ja kaikki”. Ja sitten ei se ookaan ihan sellasta. (Luokanopettaja B)*

*Joo, ei kaikkialla, ei. (Luokanopettaja A)*

*Se on... Työkirjat on ankeita välillä. (Luokanopettaja B)*

*Ja ei me oikeestaan sit... Tää on kuudes koulu, missä oon töissä urani aikana. En oikein tiedä, mistä se johtuu, että siihen ei kuitenkaan sit yksin voi mennä. Mä luulen että tässäkin koulussa on paljon sellasia opettajia, jotka ajattelee niin. Mutta en tiedä, miten meidän rakenteet sen estää. Ehkä se on vaan meidän päässä. (Luokanopettaja A) [S20]*

Samanaikaisopetus on ollut opettajien mukaan tavoitteena jo vuosien ajan, mutta vain yhdellä haastateltavista oli siihen liittyviä konkreettisia kokemuksia. Kollegiaalinen tuki todettiin myös Rytivaaran (2012, s. 50; 54) tutkimuksessa riittämättömäksi. Hänen tapaustutkimuksensa luokanopettajien yhteistyö johti toteutuessaan sujuvampaan työskentelyyn kuin samojen

oppilaiden opettaminen yksin. Kollegiaalisuus mahdollistaa muiden työn havainnoinnin ja siten voi saada uusia näkökulmia omaan opettajuuteen (Ainscow 2009, s. 6; Salo 2014, s. 150). Myös opetusviraston taholla uskottiin, että opettajien verkostoituminen ja vertaistuki oli toteutunut parhaiten niillä opettajilla, jotka olivat päässeet täydennyskoulutuksessa vierailemaan toistensa oppitunneilla. Viraston haastattelussa myönnettiin, että opettajien välistä verkostoitumista ja osaamisen jakamista tulisi edelleen kehittää.

Ammatillisen yhteistyön voidaan katsoa koskevan lisäksi moniammatillista tiedonkulkua. Valmistavan opetuksen oppilaiden taustoista puhuessa välittyi opettajien tietämättömyys oppilaiden menneisyydestä aiemmassa kotimaassa tai hänen koulutaustastaan, erityisesti niissä tapauksissa, joissa oppilas oli käynyt valmistavan luokan jossain toisessa koulussa. Aineiston perusteella näyttää siltä, että valmistavalta luokalta yleisopetukseen siirtyneestä oppilaasta ja hänen kielitaitotasostaan ei tiedetä tarpeeksi, jotta tarpeelliset tukitoimet voitaisiin kohdistaa oppilaalle välittömästi. Juuri koulutukselliset siirtymät ovat kuitenkin keskeisiä maahanmuuttajaoppilaan koulumenestyksessä ja integraatiossa, eikä oppilaan aiempaa koulu- ja kielitaitoa saisi jättää huomiotta (Ansala ym. 2014, s. 55). Antikaisen ym. (2015, s. 67-68) mukaan tiedonsiirron merkitys tiedostetaan erityisesti nivelvaiheissa, kuten koulutusasteelta toiselle siirtyessä. Vaikuttaa siltä, että vastaavanlaiset tiedonsiirron käytännöt eivät toimi kunnolla selkeiden nivelvaiheiden ulkopuolella, eli esimerkiksi silloin jos oppilas vaihtaa yllättäen koulua tai siirtyy valmistavalta luokalta yleisopetukseen.

#### **7.4.2 Opettajankoulutus ja ammatillinen neuvonta**

Pohjois-Haagan ala-asteen opettajat, jotka jo toteuttivat inklusiivista mallia, toivoivat konkreettista käytännön ohjausta työlleen valmistavan opetuksen opettajina. Esille nostettiin erityisesti käytännön toimintamallien kirjaaminen tilanteisiin, joissa oppilaan tai vanhempien kanssa ei löydetä yhteistä kieltä. Opettajat kaipasivat yhdessä sovittuja ohjeita myös opetuksen eriyttämiselle sekä asioille, jotka tulisi huomioida maahanmuuttajaoppilaan saapuessa yleisopetukseen. Opetusviraston haastattelun mukaan myös muissa inklusiivisen mallin kouluissa kaivattiin ohjausta kielikysymyksiin, arvioinnin käytäntöihin sekä valmistavan vuoden jälkeisiin tukitoimiin liittyen. Voidaan siis päätellä, että yleisopetuksessa toteutettava valmistava opetus vaatii selkeämpiä tavoitteita ylemmältä taholta ja käytännöllisempien toimintamallien kirjaamista kouluyhteisöltä. Päinvastaisesti Vuosaaren peruskoulun opettajat näkivät juuri opettajan lisääntyvän vapauden auttajana, kuten joustavan opetussuunnitelman ja yksilölli-



semvät tukitoimet. He uskoivat yksilöllisemmän arvioinnin helpottavan opettajan työtä inkluusiivisessa luokassa.

Inklusiivista mallia toteuttavat opettajat kaipasivat selkeämpiä ohjeita myös eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien perheiden kanssa käytävään yhteistyöhön. Paavolan (2007, s. 136) tutkimuksessa esiopettajat kokivat sekä oman että vanhempien roolin kasvatuskumppanuudessa epäselväksi erityisesti kielimuurin vuoksi, eikä vanhempien tapakulttuurista oltu uskonnollisia juhlia lukuun ottamatta juuri tietoisia. Tämän tutkimuksen mukaan tietoa eri kulttuureista tarvitaan erityisesti yhteiskunnan odotuksista koulutuksen ja oppimistulosten suhteen, jotta tavoitteita voisi asettaa yhteisymmärryksessä perheen ja koulun välillä.

Yhteisymmärryksen ja luottamuksen saavuttamiseksi pohdittiin myös mahdollisuutta lisätä yhteistyötä uskonnollisten ryhmien kanssa. Yksi opettajista kuvasi, kuinka osa perheistä ilmaisi epäluottamusta sen suhteen, että koulussa kunnioitettaisiin oppilaan uskonnollisia tapoja. Keskusteluyhteyttä toivottiin luotavan esimerkiksi uskonnollisten yhteisöjen tai virastotason tukihenkilön arvovalan avulla, mutta tarkempaa tietoa kyseisestä mahdollisuudesta ei opettajilla ollut. Luottamuksen ilmapiiiriin yhdistettiin myös koulussa tapahtuva muihin kulttuureihin liittyvä toiminta, kuten erilaiset juhlat. Eri maiden kulttuuriperintöjen huomioiminen kouluyhteisön traditioiden kehittämisessä, kuten juhlien viettämisessä, voi Kallioniemen, Lyyhykäisen & Räsäsen (2009, s. 167-168) mukaan lisätä interkulttuurista dialogia ja vastata moninaistuvan yhteiskunnan oppimistavoitteisiin. Heidän tutkimuksensa mukaan perheillä ja uskonnollisilla yhteisöillä ei kuitenkaan yleensä nähdä roolia kyseisten traditioiden kehittämisessä.

Arviointiin, suomi toisena kielenä –opetukseen sekä kasvatuskumppanuuteen liittyvät kysymykset koettiin haasteena myös muussa tutkimuksessa, mikä viittaa koulutuksen tarpeeseen näillä alueilla (Tuittu ym. 2011, s. 27). Opettajien täydennyskoulutus ja yleinen monikulttuuriseen opetukseen liittyvä ohjaus nähtiin merkittävänä, sillä opettajien mukaan suhtautuminen inkluusioon ja halukkuus opettaa valmistavan opetuksen oppilaita riippuu kokemuksesta ja ammatillisesta itsevarmuudesta vastata kyseisten oppijoiden tarpeisiin. Erityisesti käytännöllisten taitojen hallitseminen ja niiden kollegiaalinen jakaminen kasvattaa tutkimuksen mukaan osaamisen tunnetta ja itsevarmuutta työssä (Salo 2014, s. 144).

Kaksi opettajista oli huolissaan kollegoistaan, jotka suhtautuivat kielteisesti inklusiiviseen valmistavaan opetukseen omassa luokassaan. Haastateltavat toivoivat lisäkoulutusta tällaisten tunteiden käsittelemiseen. Opettajat uskoivat, että kollegojen kielteinen asenne johtui epävarmuuden tunteista maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyen. Äskettäin itse valmistunut luokanopettaja B linjasi, ettei nykyisessäkään opettajankoulutuksessa käsitelty tarpeeksi monimuotoisuutta tai kyseenalaistettu koulutuksen nykytilaa (S21).

*Mun mielestä opettajankoulutuksella on yhtä lailla se rooli. Siellä pitäisi olla enemmän asiaa moninaisuudesta ja normikriittisyydestä. Koulutuksessahan on se ”erityisyyden ja moninaisuuden kohtaaminen” –kurssi, joka on vähän kuin sekoitus erityispedagogiikkaa ja moninaisuusasiaa. (Luokanopettaja B)*

*Niinpä, kävin just itekin sen kurssin. Se ei oo hirveen kattava. (Haastattelija)*

*Joo, siis oikeesti, mikä se kurssi oikein on? Siitäkö niitä resursseja muka saa? (nauraa) (Luokanopettaja B) [S21]*

#### **7.4.3 Resurssit yksilölliseen tukeen ja uudenlaisiin opetusjärjestelyihin**

Opettajien haastatteluissa korostettiin runsaasti resurssien merkitystä ja etenkin sitä, että ”resursseja tarvitaan lisää”. Resurssit tai resurssien puute toimivat myös narratiivien auttajina tai vastustajina. Opettajat tunsivat huolta resurssien riittävyydestä. Osa opettajista ilmaisi epäluottamusta kaupungin päätöksentekoa kohtaan ja epäili inklusiivisen valmistavan opetuksen toimivan säästökeinona sen sijaan, että se todella toteuttaisi yksilöllisyyden arvoja. Tarkemman analyysin ja tulkinnan keinoin tutkittiin, mitä nämä opettajien toivomat resurssit varsinaisesti ovat ja kuinka niitä tulisi hyödyntää. Merkittävimmät opettajan työtä tukevat kohteet ovat aineiston perusteella yksilöllisesti oppilaalle kohdistetut tukitoimet, koulunkäyntiavustaja sekä opetusjärjestelyjen ja -rakenteiden uudistaminen.

Opettajat toivoivat yhteisopettajuuden mahdollisuutta työssään, mutta konkreettisten kokemusten perusteella arkea helpottivat erityisesti pätevät koulunkäyntiavustajat, joiden puuttuminen nähtiin välittömästi vaikuttavan opettajan työmäärään ja siihen, riittääkö aika maahanmuuttajaoppilaan tukemiseen. Koulunkäyntiavustajan merkitys yhdistettiin oppilaan oikeuteen saada opetusta ja riittävän opettajan tuen varmistamiseksi kaikille luokan oppilaille. Toisaalta avustajien myöntämistä ja pois vetämistä käytettiin myös symbolina resurssipulasta ja inklusion markkinoinnista (S22).

*--(K)un Helsingin kaupunki oli saanut tämän inkluusion meille tuotua läpi, niin luokkakokoa oli suurennettu ja siellä oli se koulunavustaja. Sen jälkeen olikin rahapula, ja kaupunki veti pois ne koulunavustajat. Ja kyllä mä itse tunsin sillon itteni aika huijatuks, mulla oli aika huijattu olo sillon. (Aineenopettaja E) [S22]*

Oppilaalle yksilöllisesti kohdistetut tukitoimet liittyivät kaikkien opettajien mielestä erityisesti alkeiskielitaidon tukemiseen eli suomi toisena kielenä –opetukseen panostamiseen. Myös luokanopettajalta vaadittiin kykyä huomioida kielenkäytön selkeys ja havainnollisuus yleisopetuksessa. Opettajat eivät sen sijaan näyttäneet tunnistavan oppilaan äidinkielen merkitystä suomenkieliselle opetukselle. Kansallisissa opetussuunnitelmissa oman äidinkielen merkitys nähdään oppilaan oikeutena ja oppimisen edistäjänä (VOPS 2015, s. 6). Äidinkielen sanavarasto ja käsitteellistä ymmärrystä voidaan hyödyntää myös toisen kielen opiskelussa, jos kielen siirtoa tuetaan (Muuri 2014, s. 182). Opettajat eivät ottaneet esille oppilaiden omankielistä opetusta oppimisen edistämisen näkökulmasta, vaan oman äidinkielen tunnit nähtiin keskusteluissa lähinnä koulupäivän pidentäjinä ja oppilaiden väsyttäjinä. Täten oman äidinkielen opetuksen järjestäminen näyttäytyi oppimisen mahdollisuuksien tasa-arvon sijaan epätasa-arvoistavana käytäntönä, sillä lähikouluperiaate ei toteutunut, ja koulupäivät olivat pidempiä. Aineenopettaja F otti tosin esille uudistamisen tarpeen, ja pohti sitaatissaan oman äidinkielen opetusta myös oppilaan tasa-arvon kannalta (S23).

*Joo, se on ongelma. Jos olisi jotenkin mahdollista integroida se (oman äidinkielen opetus) normaaliin koulu-aikaan, mikä kyllä tarkoittaisi että heidän pitäisi olla samaan aikaan toisella tunnilla. Ja heidän pitäisi kyllä suorittaa nekin opinnot. Niin, en tiedä voisiko sen järjestää. Heidän pitää olla koulussa pitempään kuin suomenkielisten. En tiedä, miten tämän voisi järjestää. Niin, ne (oman äidinkielen tunnit) on normaalin koulupäivän jälkeen. Ja kuten hän (viittaa luokanopettaja D:hen) sanoi, ne ei oo välttämättä tässä koulussa. (Aineenopettaja F) [S23]*

Voidaan päätellä, että oman äidinkielen opetuksen uudistaminen ja integroiminen osaksi yleisopetusta tasapainottaisi yhtäältä koulupäivän pituutta ja tukisi tasa-arvoa lähikouluperiaatteen kautta. Toisaalta oppilaan äidinkielen hyödyntäminen edesauttaisi oppiainesisältöjen omaksumista suomenkielisessä opetuksessa. Täten se vastaisi opettajien huoleen siitä, että oppilaat eivät saavuta käsitteellistä tai kokonaisvaltaista ymmärrystä opittavista ilmiöistä, mikä aiheuttaa kasvavia tasoeroja oppilaiden osaamisen välillä. Myös Duarte (2013, s. 56; 59) uskoo oppimistulosten välisen kuilun johtuvan osaltaan siitä, että alkuperäiskielen merkitykseen ei oppimisessa kiinnitetä tarpeeksi huomiota.

Resurssien kohdistamiselta toivottiin erityisesti joustavuutta sen mukaan, millaista tukea opettaja itse koki luokassa tarvitsevansa. Tähän voidaan nähdä vastattavan opetusviraston haastat-

telussa esiin tulleella inklusiivisen valmistavan opetuksen resurssimallilla, jossa tukiratkaisut voidaan miettiä joustavammin, kun raha ei kohdistu pelkkään valmistavaan luokkaan. Malli mahdollistaa koulukohtaisemman päätöksenteon. Tällöin koulun toimintaa ohjaavat arvot ja johtajuuden tapa toisaalta vaikuttavat yhä enemmän siihen, kuinka valmistava opetus ja inklusioperiaate kussakin koulussa toteutuu.

#### **7.4.4 Opettajan voimavarat ja työssä jaksaminen**

Kuten aiemmin on mainittu, haastatteluissa annettiin usein kuva opettajan työstä selviytymisenä. Opettajat huolehtivat omasta jaksamisesta erityisesti luokassa, jossa oppilailla on moninaisia haasteita ja jossa opettaja ei saa riittävästi moniammatillista tukea, kuten koulunkäyntiavustajaa. Selviytyminen yhdistettiin myös väestörakenteen ja koulun oppilasaineksen muutokseen maahanmuuton lisääntymisen myötä – ajateltiin, että muutos tuo mukanaan haasteita enemmän kuin lisäresursseja tai koulutusta. Inklusioperiaatetta pidettiin eettisesti oikeana ja luonnollisena vastauksena muutokseen, mutta opettajan työ inklusiivisessa luokassa nähtiin haastavampana ja moniulotteisempana. Soilamon (2008, s. 112; 125) tutkimuksessa opettajat kokivat työmääränsä ja työn haastavuuden lisääntyneen maahanmuuttajaoppilaiden yksilöllisemmän opetuksen sekä kasvatuskumppanuuden erityispiirteiden, kuten tulkkipalveluiden järjestämisen myötä. Työssä viihtyminen ei kuitenkaan näillä opettajilla vähentynyt.

Tämän tutkimuksen opettajat kokivat, että voimavaroja söivät erityisesti oppilaiden haastavat tuen tarpeet tai avustajaresurssin puuttuminen. Kyseiset tekijät toimivat myös narratiiveissa toistuvasti vastustajina. Taloudellisten resurssien puute vaikuttaa todistetusti opettajien kokemaan ajanpuutteeseen (Kuukka ym. 2015, s. 191). Lahdenperän (2006, s. 75) tutkimuksessa valtaosa opettajista liitti maahanmuuttajaoppilaiden aiheuttamat vaikeudet työssään oppilaan yksilöllisiin piirteisiin, kuten perhetaustaan tai käytökseen. Vähemmistö opettajista tunnusti kollegiaalisen tuen tai hallinnollisten tekijöiden merkityksen oman työnsä kuormittavuudelle. Päinvastaisesti, tämän tutkimuksen opettajien mielestä nimenomaan kontekstuaaliset rakenteet aiheuttivat sen, että oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin ei voitu vastata opettajien toivomalla tavalla. Työmäärä ja sen kuormittavuus aiheutti opettajissa riittämättömyyden tunteita. Opettajat kokivat esimerkiksi, että opetuksen taso voi kärsiä, jolloin aika voi olla pois itsenäisemmin pärjääviltä oppilailta. Opettajalta vaaditaan inklusiivisessa mallissa myös opetuksen strukturoimista eri tavalla.

Opettajat käyttivät usein hypoteettista puhetta kertoessaan voimavaroistaan. Vuosaaren peruskoulun opettajat odottivat, että inklusiivinen malli kuormittaisi ja haastaisi nykyistä enemmän, ja toivoivat sen huomioitavan resursseissa. He ilmaisivat narratiiveissaan huolen siitä, kuinka opettajan aika tulevaisuuden inklusiivisissa luokissa riittäisi Opettajien kokema epävarmuus sekä ammatillisen neuvottomuuden tunne tulivat narratiiveissa esille tilanteissa, joissa pohdittiin tulevaisuuden resursseja ja niiden suuntaamista opettajan työhön luokassa, jossa oli lukuisia tukea tarvitsevia oppilaita. Luokanopettaja B koki ensimmäistä luokkaa opettaessaan saaneensa riittävästi tukea avustajan ja pienemmän luokkakoon myötä, mutta pohti selviämistään seuraavasta vuodesta, kun oppilaskoko toisella luokka-asteella kasvaisi.

Soilamo (2008, s. 145) on huolissaan opettajien ongelmakeskeisestä lähestymistavasta maahanmuuttajaoppilaisiin. Hänen mukaansa kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta ei voida pitää voimavarana ja mahdollisuutena, jos se nähdään automaattisesti haasteellisena asiana. Tämän tutkimuksen opettajat näkivät ongelmana oppilaan taustan sijasta lähinnä koulun rakenteet ja resurssit, joita ei vielä räätälöity oppilaiden ja opettajien tuen tarpeita silmälläpitäen. Kontekstuaalisilla muuttujilla vaikeuksia mittaavien opettajien puheenvuoroja pidettiin myös Lahdenperän (2006, s. 77) tutkimuksessa vähiten syrjivinä ja kulttuurisesti kategorisoivina. Ympäristöön liittyvien tekijöiden tunnistaminen vaatii opettajat myös toimimaan ja näkemään itsensä muutoksen agentteina. Toistaiseksi opettajat kokivat, että nimenomaan koulun toimintakulttuurin sekä hallinnollisen ohjauksen tarjoamat resurssit sekä selkeät valmistavan opetuksen puitteet mahdollistaisivat heiltä inklusioperiaatetta toteuttavan toiminnan.

## 8 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville opettajan kokemuksia ja odotuksia valmistavan opetuksen inklusioperiaatteeseen liittyen. Aiheeseen perehdyttiin seuraavien tutkimuskysymysten ohjaamana:

1. Miten opettajat määrittelevät inklusion valmistavassa opetuksessa?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on inklusiivisesta valmistavan opetuksen mallista? Millaisia odotuksia siitä on opettajilla, jotka ottavat mallin käyttöön tulevaisuudessa?
3. Mihin opettajat tarvitsevat tukea inklusiivisessa valmistavan opetuksen mallissa?

Inklusion määritelmät nähtiin tärkeänä siksi, että ne yhtäältä nostavat esille tärkeinä pidettyjä opettajuuden painopisteitä valmistavassa opetuksessa. Toisaalta ne paljastavat, sitoutuvatko opettajat koulutuksellisen inklusion tavoitteeseen omilla arvoillaan vai näkevätkö he sen ulkopuolisena, hallinnon tason päätöksenä ja lisääntyvänä haasteena omalle työlleen. Opettajien kokemuksia, odotuksia sekä niihin liittyviä tuen tarpeita tarkastelemalla saatiin selville, mitkä valmiudet inklusiivisella valmistavan opetuksen mallilla on vastata maahanmuuttajaoppilaiden tavoitteisiin ja mitä se opettajalta ja työympäristöltä vaatii.

Seuraavassa tehdään yhteenvetoa tutkimuksen tuloksista ja niiden merkityksestä valmistavan opetuksen kehittämistyölle. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tarkastelemalla, kuinka aineiston keräämisen ja analyysin menetelmät ovat soveltuneet tutkimusongelman selvittämiseen. Lopuksi pohditaan vielä, millaisia kysymyksiä tämän tutkimuksen tulokset ovat herättäneet, ja miten niihin voitaisiin jatkotutkimuksen keinoin vastata.

### 8.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Suomalainen opettajankoulutus, kansalliset opetussuunnitelmat sekä kaupungin opetustoimi vaikuttavat puhuvan samaa kieltä peruskoulun henkilöstön kanssa, sillä inklusio ymmärrettiin kaikkien opettajien taholta jonkin tason rakenteellisena, ajankohtaisena muutoksena. Hallinnollisen integraatiopäätöksen lisäksi muutoksen kohteina mainittiin opetussuunnitelman tavoitteiden ja koulutuksen perustehtävän tarkentuminen vastaamaan inklusion yksilöllisyyden ja osallisuuden tavoitteita. Miravetin & Garcian (2013, s. 1379) tutkimustulos opettajista, jotka eivät osanneet määritellä inklusiota tai näkivät sen kapea-alaisesti oppilaskohtaisen erityisen tuen toteuttamisena, ei tämän tutkimuksen perusteella vastaa suomalaisten opettajien nä-

kemystä. Opettajankoulutuksen voidaan täten nähdä onnistuneen markkinoimaan opetuksen, kasvatuksen ja myös inklusion perusarvoja: oikeudenmukaisuutta, osallisuutta ja suvaitsevaisuutta.

Inklusion määritelmät opettajien puheessa välittävät samalla merkityksiä, jotka nousevat keskeisiksi valmistavassa opetuksessa. Opettajien näkemykset inklusiosta ohjaavat opettajuuden painopisteitä ja heidän arvioitaan mallin toimivuudesta. Inklusio nähdään eettisesti kestävämpänä tapana järjestää opetusta, jos asiaa tarkastellaan oppilaan näkökulmasta. Toisaalta inklusiokehitys näyttäytyi opettajille sekä yhteiskuntarakenteen muutoksen että opetussuunnitelman aikaansaamana ammatillisena velvollisuutena, mikä allekirjoitettiin myös opetusvirastolla. Opetuksen oikeudenmukaisuuden periaate voi opettajien mielestä kuitenkin vaarantua, mikäli inklusio kääntyy resurssien puuttuessa itseään vastaan: syömään opettajan jaksamista ja aiheuttamaan neuvottomuutta. Aineistossa esiintynyt selviytymisen diskurssi kuvaa sitä ristiriitaa, että vaikka opettajien puheessa korostuivat inklusiota ohjaavat arvot ja ihanteet, vaati niiden toteuttaminen sinnittelyä tai hyvää tuuria.

Opettajilla oli usein konkreettisia ratkaisuehdotuksia riittämättömyyden kokemuksiinsa, mutta he eivät nähneet itseään aktiivisina muutoksen toimeenpanijoina. Kysymys kuuluukin, minkä tahon tehtävänä rakenteiden muuttaminen on? Aineiston perusteella kaupungin hallinnon roolina on mahdollistaa rakennetason uudistaminen asettamalla opetussuunnitelmalliset päälinjat ja organisoida opettajille kohdistettua tukea. Opetusvirastolla on selkeä kuva inklusiivisen valmistavan opetuksen perusteluista ja tavoitteista. Koulukohtaiset erot tavoitteiden toteuttamisen suhteen ja opettajien valmiudet ottaa valmistavan opetuksen oppilaita luokalleen vaihtelevat. Koulun toimintakulttuuri, Dysonin (1999, s. 43) mukaan koulun ”inklusiivinen eetos” vaikuttaa siihen, millaisella asenneilmapiirillä valmistavaa opetusta halutaan kehittää ja missä määrin opettajien ohjaamiseen kiinnitetään huomiota.

Pohjois-Haagan ala-asteen koulun opettajat olivat pääosin tyytyväisiä inklusiiviseen valmistavan opetuksen malliin, kun asiaa tarkastellaan oppilaiden oppimisen ja osallisuuden kannalta. Koulusuoriutumisen viitekehyksessä inklusion tuloksellisuus on vahvistettu muussakin alan tutkimuskirjallisuudessa (ks. esim. Puri & Abraham 2004, s. 23-24). Opettajien kokemusten mukaan erillisellä valmistavalla luokalla ei saavutettu merkittävästi parempaa suomen kielen taitoa kuin yleisopetuksessakaan. Tämän tutkimuksen perusteella kielitaito ei siis näyttäisi

olevan kynnyskysymys maahanmuuttajaoppilaan yleisopetukseen osallistumiselle, jos kielitieteisestä opetuksesta pidetään opettajien koulutuksen ja riittävien resurssien avulla huolta.

Vuosaaren peruskoulun opettajat odottivat inklusiiviselta mallilta oppilaan pääsyä koko kouluyhteisön jäseneksi. Tätä pidettiin erillisen valmistavan opetuksen vuoden jälkeen hitaana prosessina. Kyseiset opettajat osoittivat kuitenkin epäluottamusta inklusiivisen valmistavan opetuksen resurssimallin toimivuudesta sekä riittävydestä opettajan tarpeisiin nähden. Opettajan työn vaikeuttajina koettiin luokkakokoonpanojen haastavuus, resurssien puute sekä opettajan rajallinen aika, ei niinkään ammatillisen valmennuksen tai opettajan tietotaitoon liittyvät puutteet.

Opettajien valmennuksen tarve ei tullut esille haastattelussa samassa määrin kuin muussa alan tutkimuksessa (ks. luku 4.4.1). Opettajat keskittyivät korostetusti suomen kielen oppimiseen ja sen tukemiseen yleisopetuksessa. Nimenomaan valtakielen osaamista pidetään porttina yleisopetukseen ja osallisuuteen myös aiemmissa opettajien käsityksiä koskevissa tutkimuksissa. Jos valmistavan opetuksen tavoitteet ja kotoutuminen määritellään kapeasti valtakielen näkökulmasta, tuottaa se itsessään esteitä oppilaan toimijuudelle yleisopetuksessa. Tällöin myös kotoutumisprosessin kompleksisuus ja subjektiivisuus unohtuvat (Bhatia & Ram 2009, s. 147-148.) Oppilaan oman äidinkielen tunnit nähtiin koulupäivien pidentäjinä sen sijaan, että niiden merkitys oppimisen taidoille tiedostettaisiin. Valmistavan opetuksen tavoitteiden toteutuminen ja niitä koskeva tuntemus jäävät monikielisyysmerkkityksen näkökulmasta vailla naiseksi, mikä viittaa opettajien lisäkoulutuksen tarpeeseen.

Opetusviraston haastattelussa tunnustettiin, että on ylemmän, kaupungin tahon vastuulla tarjota opettajille väyliä toistensa työstä oppimiseen ja asiantuntijatiedon hyödyntämiseen. Myös haastatellut opettajat toivoivat lisääntyviä yhteisopettajuuden käytäntöjä, mutta kokivat perinteisen yksin opettamisen mallin sekä jäykät opettajan työn rakenteet estävän itsensä toimimisen muutoksen agentteina. Aineiston yksimielisyyttä voidaan vahvistaa aiemman tutkimuksen osoittamalla yhteisopettajuuden hyödyllisyydellä ja inklusioteoreetikkojen päätelmillä inklusion yhteisöllisestä luonteesta (esim. Rytivaara 2012; Ainscow ym. 2006). Opettajan työn näkeminen yhteisöllisenä toimintana vaatii muutosta myös makroyhteiskunnan arvojen tasolta. Perinteinen käsitys opettajasta yksin puurtajana näyttäisi toistaiseksi istuvan tiukassa (Lakkala 2008, s. 196).



Sekä ryhmämuotoinen valmistava opetus että inklusiivinen malli edustavat omia näkemyksiään tasa-arvosta ja koulutuksellisesta oikeudenmukaisuudesta. Se, että inklusiota pidettiin tässä tutkimuksessa oppilaiden näkökulmasta oikeudenmukaisempana tapana järjestää opetusta, kertoo samankaltaisen kohtelun vaatimuksen ja tasa-arvon määritelmän olevan muutoksessa. Myös monikulttuurisuuskasvatuksen ja kotoutumisprosessin suhteen on alettu tarkemmin pohtia, kuka määrittelee tavoitteet ja korostaako enemmistökulttuurin painottaminen itse asiassa kulttuurien välisiä eroja ja vallan epäsuhtaa. Valmistavan opetuksen pienluokkavuosi ollaan nähty tasa-arvoisena mahdollisuutena päästä mukaan yleisopetukseen ja saavuttaa vaadittavat, suomalaisen koulujärjestelmän määrittelemät taidot. Kun sekä aikaisemmat tutkimukset että tämän tutkimuksen haastatteluissa jaetut näkemykset oppilaiden kokemasta sosiaalisesta erottelusta (ja toisaalta esimerkiksi matematiikan oppimistuloksista) otetaan huomioon, näyttäytyvät uudenlaisena tasa-arvon mittana itse asiassa sellaiset opetusjärjestelyt, joita ei tehdä taustan tai kulttuurin perusteella. Kyseinen tapa näyttäisi vastaavan myös maahanmuuttajavanhempien sekä oppilaiden itsensä toiveisiin, jos otetaan huomioon esimerkiksi Talibin & Lipposen (2008, s. 144-145), Niemen ym. (2010, s. 58; 77) ja Säävälän (2012, s. 50; 58) viimeaikaiset tutkimustulokset.

On lisäksi huomionarvoista, että pienempää ryhmäkokoja, jolla erillistä valmistavaa luokkaa perustellaan, ei opettajien vastauksissa juuri nostettu esiin, vaikka se nähtiin useissa aiemmissa tutkimuksissa ja opetusta ohjaavissa asiakirjoissa tärkeänä oppilaan yksilöllisen huomioimisen kannalta. Opettajan kokemukset työn rasittavuudesta tai omasta riittämättömyydestä vaikuttaisivatkin riippuvan juuri moniammatillisen yhteistyön ja yhteisopettajuuden toteutumisesta. Kuten mainittu, opettajien ammatillinen ohjaus ja valmentaminen valmistavaan opetukseen näyttäytyy sekä opetusviraston että opettajien haastattelujen valossa puutteellisena.

Koulutukseen tulisi kiinnittää huomiota, sillä inklusioon kuuluu haastateltujen opettajien ja teoreettisen viitekehyksen mukaan eräänlainen valmistautumisen näkökulma. Opettajat kaipaavat yllättävän konkreettisia toimintamalleja tilanteisiin, joita he ovat kohdanneet ja uskovat kohtaavansa erityisesti pakolaistaustaisten oppilaiden kanssa työskennellessään. Toisaalta osalla opettajakunnasta huomiota tulisi kiinnittää jo perustavanlaatuihin asennetason suhtautumiseen kulttuurien erilaisuutta ja erityisen tuen tarpeita kohtaan. Vaikka haastateltavat opettajat eivät suhtautuneet ongelmakeskeisesti kulttuurien välisiin eroihin, vaan puhuivat rakenteista erojen ja ongelmien tuottajana, ilmaisivat he huolensa useiden kollegojensa vastahakoisuudesta toteuttaa valmistavaa opetusta itse. Tietämättömyyden ja neuvottomuuden on usein

todettu aiheuttavan epävarmuutta (Talib 2006, s. 148). Toteamus heittää jälleen pallon opettajankoulutukselle sekä täydennyskoulutukselle.

Inklusiivisen valmistavan opetuksen resurssimallilta vaaditaan konkreettista opettajien kuuntelemista, eikä pelkkä koulun johdon lisääntyvä toimeenpanovalta näytä riittävän. Väite on perusteltavissa tämän tutkimuksen tuloksella, että opettajat uskoivat resurssien lisääntyvän oppilaslähtöisyyden mahdollistavan joustavammat tukimuodot, joita toivottiin jäykiksi koettujen rakenteiden tilalle. Lisäksi inklusiivista mallia toteuttavat opettajat osoittivat myös tyytymättömyyttä opetusjärjestelyjen uudistumiskykyyn, mikä näkyi siinä, että yhteisopettajuuden ja moniammatillisen yhteistyön mallit vaikuttivat näyttäytyivät edelleen varsin keskeneräisinä.

Opettajat vaikuttivat jäävän sivuun valmistavan opetuksen suurien linjojen suunnittelusta, sillä sekä valmistavan opetuksen perustehtävästä että opettajille asetetuista vaatimuksista on edelleen epäselvyyttä. Tämän tutkimuksen opettajat eivät olleet saaneet näihin kysymyksiin juurikaan ohjausta. Lisäksi aineistosta välittyi säännöllinen epäluottamus kaupungin tason hallintoa kohtaan siinä, että resurssit todella kohdistettaisiin opettajien työn helpottamiseen. Opettajien inklusion määritelmässä toistuneet arvot yhteisöllisyydestä ja yksilöllisyydestä näyttävät tästä näkökulmasta vaarantuvan. Lisäksi, jos aktiivisen osallisuuden tavoite ulotetaan valmistavan opetuksen oppilaiden lisäksi opettajiin, edellyttää se opettajien valtaa tarjota oppilaalleen parhaaksi katsomaansa kotoutumisen tukea.

## **8.2 Tutkimuksen luotettavuus**

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään sen tulkinnallisuutta, sillä tutkimusaineiston analyysissä tutkija käyttää omaa pohdintaansa, joiden perusteella tulokset rakentuvat. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tulee siis muistaa, että tulokset ovat tutkijan rakentamia merkityksiä haastateltavien puheista. (Eskola & Suoranta 2003, s. 210-211; 213.) Tämän tutkimuksen haastattelurunko, aineistosta poimitut narratiivit, puheevuorojen luokittelu ja tuloksiin yhdistetty aiempi tutkimuskirjallisuus ovat kaikki tutkijan valintojen tuloksia. Miles & Huberman (1994, s. 11) kutsuvat näitä analyttisiksi valinnoiksi. Toinen tutkija ei välttämättä päätyisi täysin samoihin tulkintoihin tätä aineistoa tutkiessaan. Luotettavuuden silmälläpitäminen on kuitenkin tärkeää läpi tutkimusprosessin. Tässä tutkimuksessa luotettavuuteen kiinnitettiin huomiota raportoimalla eri työvaiheet mahdollisimman tarkasti. Lisäksi tarkasteltiin

jatkuvasti tutkijan subjektiivisten tulkintojen ja käsitysten mahdollista vaikutusta esimerkiksi haastattelun kulkuun ja aineiston tulkintaan.

Lahdenperän (2006, s. 80) mukaan interkulttuurisuuteen pyrkivän tutkimuksen tulee ottaa huomioon sekä enemmistön että vähemmistöjen näkökulmat. Tällaisen vuorovaikutteisen asetelman avulla vakiintuneita uskomuksia ja kulttuurisidonnaisia käsitteitä voidaan parhaiten purkaa ja luoda uutta yhteistä ymmärrystä. Tutkijan täytyy olla kriittinen, kuinka hän kategorisoi tutkimusryhmää ja tutkimuksen kohdetta itse edustamastaan ryhmästä käsin ja omien oletustensa pohjalta (Dervin 2014, s. 8). Myös tämän tutkimuksen suhteen tulee tunnustaa, että aineisto koostuu kantasuomalaisen, enemmistöä edustavien opettajien näkökulmista, vaikka tutkimuksen yhtenä intressinä onkin valmistavan opetuksen kehittäminen myös sen oppilaiden kannalta. Opettajat edustavat kokemuksissaan ennen kaikkea omia havaintojaan. Opettajiin kohdistuvalle valmistavan opetuksen tutkimukselle on tutkimuskirjallisuuden mukaan tarvetta (ks. esim. Salo 2014, s. 246). Olisi kuitenkin hedelmällistä tarkastella valmistavan opetuksen toteutusta myös siihen osallistuvien oppilaiden omista kokemuksista käsin.

Tutkimuksen validiteetti mittaa, kuinka hyvin kerätty aineisto ja sen analysointitavat sopivat tutkimuskysymykseen vastaamiseen (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, s. 27). Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä mahdollisti haastateltavien avoimen keskustelun teemojen puitteissa. Kun haastattelukysymykset eivät johdatelleet keskustelua ja puhe oli vapaata, nostivat haastateltavat esille huoliaan valmistavan opetuksen järjestelyihin, kuten ajan ja resurssien riittävyyteen liittyen. Ryhmähaastatteluissa opettajien kokemukset olivat usein henkilökohtaisia, mutta inklusion määritelmiä muodostettiin myös yhdessä. Kollegan esiin nostamia asioita oli mahdollista vahvistaa yhtymällä samaan kokemukseen tai tarkastella sitä eri näkökulmasta käsin. Latessin (2008, s. 36) mukaan tietoa ei voi ajatella irrallisena sen tuottamisen kontekstista. Tässä tutkimuksessa haastattelupuheeseen saattoi lisäksi vaikuttaa pyrkimys antaa sosiaalisesti hyväksyttyjä vastauksia, jotka välittävät yleisiä kasvatusta ohjaavia arvoja. Opetusviraston haastattelun edustama kaupungin virallinen linja tarjosi opettajan määritelmille kiinnostavan vertailukohteen myös siksi, että opettajien ja kaupungin tahon välillä löytyi yhteisiä arvoja.

Huolellisen aineiston läpikäymisen ja analyysin avulla päästiin puheen sisällöstä pinnan alle tulkitsemaan puheenvuorojen merkitystä inklusion sekä opettajan työn kannalta. Tiettyjen arvojen yhdenmukaisuus tuli usein ilmi haastateltavien puheessa, kun ne toistuivat kokemus-

ten perustelujen taustalla useasti. Aineistosta nouseville päätelmille annettiin aikaa, ja analyysin pariin palattiin useasti. Kaiken kaikkiaan tutkimusta tehtiin reilun vuoden ajan. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on tapausten syvälinen tutkiminen, jolloin analyysilta vaaditaan systemaattisuutta ja kriittisyyttä. Tutkimuksessa vaatimukseen on vastattu triangulaatiolla eli tarkastelemalla aineistoa eri näkökulmista – tässä tutkimuksessa analyysiin käytettiin sekä sisällönanalyysejä että narratiivien aktanttianalyysejä, jonka avulla tartuttiin erityisesti opettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin. (Silverman 2013, s. 286-288.)

Silvermanin (2013, s. 291) mukaan huolellinen analyysi mahdollistaa yksittäisten puheenvuorojen liittämisen osaksi laajempaa aineiston välittämää tietopohjaa. Haastateltujen opettajien tapa määritellä inklusiota vaikutti siihen, mitä etuja ja haasteita he näkivät inklusiivisen valmistavan opetuksen mallissa ja millaisia kokemuksia he esimerkiksi pitivät onnistuneina. Opettajan näkemykset inklusiosta näyttävät yhtyvän heidän toteuttamiinsa – tai toivomiinsa – opetuksen muotoihin, kuten yksilölliseen eriyttämiseen ja kollegiaaliseen yhteistyöhön. Täten tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat yhteydessä keskenään. Tutkimuksen tulokset ovat onnistuneet vastaamaan tutkimuskysymyksiin: on saatu selville opettajien inklusiolle antamia määritelmiä sekä kuvauksia opettajien kokemuksista ja odotuksista. Tämän tiedon perusteella on tehty päätelmiä myös opettajien tarvitsemista tuen ja ohjauksen muodoista.

Tutkimusaineiston määrä on verrattain pieni, minkä vuoksi analyysin tuloksista ei voida muodostaa yksiselitteisiä yleistyksiä kasvatustieteen tarpeisiin. Laadullisen tutkimuksen keskeisenä periaatteena on kuitenkin nähdä tutkimuskohde ainutlaatuisena tapauksena, eikä sen ensisijaisena pyrkimyksenä ole yleistettävyyttä tai tilastolliset vastaavuudet (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, s. 17). Samankaltaisella tutkimusasetelmalla saavutettaisiin todennäköisesti myös muunlaisia tuloksia, jos haastateltavat opettajat tai haastattelukoulut vaihtuisivat. Tulokset ovat kuitenkin pääosin linjassa aiempien alan tutkimusten kanssa, mikä näkyy toistuvina näkemyksinä erityisesti opettajien valmentamisen tarpeesta ja yhteisopettajuuden merkityksestä. Tämä lisää tulosten vahvistuvuutta (Eskola & Suoranta 2003, s. 212).

Opettajien ilmaisemia tuen tarpeita ja niihin vastaamisen keinoja voidaan pitää ajankohtaisina muissakin kouluissa, joissa on äskettäin Suomeen muuttaneita oppilaita - ovathan vastaukset tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin muodostuneet aitojen kokemusten pohjalta. Koulukohtaisten kehitystoimien suunnittelussa on luonnollisesti hyödynnettävä myös oppilas- ja opettajakohtaista havainnointia, jotta saavutetaan tarkoituksenmukaista tietoa juuri oman kou-

luuyhteisön tarpeisiin. Valmistavan opetuksen oppilaiden erilaiset taustat ja koulujen omanlaiset toimintakulttuurit suuntaavat sitä, miten ja missä määrin toimintamalleja on syytä kehittää.

### **8.3 Jatkotutkimuksen tarpeita**

Tähän tutkimukseen tehdyillä haastatteluilla saavutettiin kuvauksia opettajien kokemuksista ja näkemyksistä inklusiosta sekä valmistavasta opetuksesta. Koska haastatteluihin käytettävissä oleva aika oli rajallinen ja opettajat tavattiin vain kerran, jäi keskustelu paikoittain kuvailevalle tasolle. Jos opettajien kokemuksia olisi haluttu tutkia syvällisemmin ja nähdä opettajien tuottamien narratiivien yhteys käytäntöön, olisi varmasti syytä yhdistää opettajien kuvauksiin todellisten opetustilanteiden havainnointia. Näin tulkintoja tukemaan olisi saatu esimerkiksi haastateltavista riippumattomia kuvauksia opetusympäristöstä. Tämän tutkimuksen aineisto johdatti muun muassa opettajien kokemien epäkohtien äärelle, joiden vaikutusta luokan vuorovaikutukseen ja tätä kautta oppilaiden osallisuuteen olisi kiinnostavaa tutkia myös oppilaiden kannalta.

Huomioimalla juuri maahan tulleiden oppilaiden näkökulma olisi mahdollista tutkia, kuinka erilaiset valmistavan opetuksen mallit todella tukevat osallisuuden ja kotoutumisen tavoitteita. Oppilaiden kokemukset omasta jäsenyydestään yleisopetuksen ryhmässä paljastaisivat samalla, millaisia vuorovaikutussuhteita eri taustoista tulevien oppilaiden välille muodostuu. Oppilaan näkökulman tutkiminen vaatii kuitenkin uudenlaisten tutkimusmenetelmien kehittämistä, jotta aitoihin kokemuksiin päästään käsiksi sellaistenkin lasten kohdalla, joiden kielitaito ei vielä riitä kaikkien asioiden sanoittamiseen.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien tapa liittää inklusion ihanteeseen oikeudenmukaisuuden ja osallisuuden arvoja viittaa siihen, että näkemykset tasa-arvosta ja siihen liittyvästä samanlaisen kohtelun periaatteesta ovat muutoksessa. Kyseiseen kiinnostavaan näkökulmaan ei tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista perehtyä syvemmin, mutta se ansaitsee eittämättä lisää huomiota. Olisikin hedelmällistä tutkia kasvattajien käsityksiä tasa-arvosta ja koulutuksellisesta oikeudenmukaisuudesta edelleen ja peilata niitä alan kirjallisuuteen ja siinä mahdollisesti tapahtuneeseen käsitteelliseen muutokseen. Lisäksi havainto, että oppilaan monikielistä taustaa ei yleisopetuksessa hyödynnetä, asettaa haasteen valmistavan opetuksen valmentavalle ja ohjaavalle toiminnalle. Tutkimus menetelmistä, joilla opettaja voi tukea oppimista tai pätevyiden kokemuksia huomioimalla oppilaan omaa äidinkieltä, tarjoaisi

tietoisuutta ja konkreettisia työkaluja yleisopetuksen opettajalle, jolla ei useinkaan ole erillistä kielenopettajan pätevyyttä.

Tutkimuksen ja alan kirjallisuuden perusteella vaikuttaa siltä, että koulukohtainen toimintakulttuuri ja opetuksen organisointi muuttuvat kohtalaisen hitaasti, vaikka hallinnolliset päätökset koulutuksen järjestämisestä sekä uusi opetussuunnitelma (2014) asettavat vaatimuksia opetusmenetelmien kehittämiseksi. Olisi tärkeää nähdä hallinnollisten päätösten ja tavoitteiden yli koulun johdon tasolle ja tutkia, millaiset valmiudet ja arvot ohjaavat päätöksentekoa ja uudistumista rehtorien näkökulmasta. Koulukohtaisten erojen tutkiminen ja tapaustutkimusten pitkäjänteinen toteuttaminen tarjoaisivat arvokasta tietoa siitä, kuinka työläiksi koettuja uudistuksia esimerkiksi yhteisopettajuuden suhteen on pantu käytäntöön. Jos opettajat toivovat konkreettisia muutoksia ja käytännön ohjausta työhönsä valmistavan opetuksen opettajina, vaaditaan myös johdolta rohkeutta murtaa perinteisiä näkemyksiä opettajuudesta sekä maahanmuuttajien opetuksesta.

## 9 Lähteet

- Ahlholm, M. (2015). Englannin kieli venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, M. & Nikula, T. (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* (s. 93-112). Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: AFinLa.
- Ainscow, M. (2009). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change. Teoksessa Hick, P. & Thomas, G. (toim.) *Inclusion and Diversity in Education. Volume 2. Developing Inclusive Schools and School Systems* (s. 1-13). Zrinski/London: Sage.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Antikainen, M., Paavola, H., Salonen, M. & Wiman, S. (2015). Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutuksen haku- ja nivelvaiheissa. Teoksessa Pirinen, T. (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S. & Christensen, C. (2009). Learning Inclusive Education Research: Re-Meditating Theory and Methods with a Transformative Agenda. Teoksessa Hick, P. & Thomas, G. (toim.) *Inclusion and Diversity in Education. Volume 2. Developing Inclusive Schools and School Systems* (s. 66-110). London: Sage.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Kwak, K. & Sam, D. L. (2006). Introduction. Goals and Research Framework for Studying Immigrant Youth. Teoksessa Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (toim.) *Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, Identity and Adaptation Across National Context* (s. 1-14). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berumen, F. C. & Silva, C. (2014). A Journey with a Refugee Family: Raising Culturally Relevant Teaching Awareness. Teoksessa Cornell, T. (toim.) *Inclusive Teaching: Presence in the Classroom: New Directions for Teaching and Learning* (s. 51-67). San Francisco: Jossey Bass.
- Bhatia, S. & Ram, A. (2009). Theorizing Identity in Transnational and Diaspora Cultures: A Critical Approach to Acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 140-149.
- Conderman, G., Pedersen, T. & Bresnahan, V. (2009). *Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Dervin, F. (2013). Rethinking the Acculturation and Assimilation of 'Others' in a 'Monocultural' Country: Forms of Intercultural Pygmalionism in Two Finnish Novels. *Journal of Intercultural Studies*, 34(4), 356-370.

- Duarte, J. (2013). Migration and Educational Success – The Challenge of Language Diversity for European Education Systems. Teoksessa Coposescu, L., Caruana, S. & Scaglione, S. (toim.) *Migration, Multilingualism and Schooling in Southern Europe* (s. 49-62). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. Teoksessa Daniels, H. & Garner, P. (toim.) *World Yearbook of Education: Inclusive Education* (s. 36-53). New York: Routledge.
- Eskola, J. (2007). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 159-183). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fruja Amthor, R. & Roxas, K. (2016). Multicultural Education and Newcomer Youth. A Re-Imagining a More Inclusive Vision for Immigrant and Refugee Students. *A Journal of the American Educational Studies Association*, 52(2), 155-176.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. Columbia: Teachers College Press.
- Greimas, A.-J. (1980). *Strukturaalista semantiikkaa*. Tampere: Gaudeamus.
- Hassinen (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Heikkinen, H. L. T. (2007). Narratiivinen tutkimus. Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 142-158). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Helsingin kaupunki (2016a). *Peruskoulujen opetussuunnitelma*. Viitattu 3.7.2016. Saatavissa: <https://dev.hel.fi/paatokset/media/att/98/98ec73d9706f90dee70d443b6bf82bba32e321f7.pdf>
- Helsingin kaupunki (2016b). *Helsingin kaupungin suomenkielisen perusopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma*. Viitattu: 18.4.2017. Saatavissa: <http://www.hel.fi/static/liitteet/opev/valmistava-opetus-ops010816.pdf>
- Herman, D. (2002). *Story Logic. Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 90-117). Tampere: Vastapaino.



- Isosaari, A. & Vaajoensuu, M. L. (2000). Maahanmuuttajaopetus haasteena opettajankoulutukselle. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M.-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 163-170). Oulu: Oulun yliopisto.
- Jasinskaja-Lahti, I. & Mähönen, T. (2009). *Identities, Intergroup Relations and Acculturation – The Cornerstones of Intercultural Encounters*. Helsinki: Gaudeamus University Press.
- Kallioniemi, A., Lyhykäinen, K. & Räsänen, A. (2009). Headmasters' Conceptions of School Festival Traditions. Teoksessa Talib, M.-T., Loima, J., Paavola, H. & Patrikainen, S. (toim.) *Dialogs on Diversity and Global Education* (s. 161-180). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kivijärvi, T. (2011). Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 246-259). Juva: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 70-85). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (2011). *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Painosalama.
- Korpela, H. (2005). Lasten ja nuorten kotoutuminen. Teoksessa Ikonen, K. (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s. 26-37). Saarijärvi: Opetushallitus.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Paavola, H. & Tarnanen, M. (2015). Kulttuurisen monimuotoisuuden edistäminen ja kehittämistarpeet. Teoksessa Pirinen, T. (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä* (s. 181-200). Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M. & Hautala, S. (2011). Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. *NMI-bulletin*, 21(1), 4-8. Viitattu 11.8.2016. Saatavissa: <https://www.nmi.fi/fi/bulletin/bulletin-pdf/Kyttlym.pdf>
- Lahdenperä, P. (2006). From a Monocultural to an Intercultural Approach in Education. Teoksessa Talib, M.-T. (toim.) *Diversity - A Challenge for Educators* (s. 67-82). Turku: Finnish Educational Research Association (Painosalama oy).
- Laine, T. (2007). Kuinka kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 26-43). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Latess, J. D. (2008). *Focus Group Research for School Improvement. What are they Thinking?* Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Layne, H. (2016). *“Contact Zones” in Finnish (Intercultural) Education*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Helsinki: Unigrafia.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. (2000). Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa: Liebkind, K. (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa* (s. 138-148). Helsinki: Gaudeamus.
- Maahanmuuttovirasto (2017). *Tilastot maahanmuutosta*. Viitattu 18.4.2017. Saatavissa: <http://tilastot.migri.fi/#applications?start=550&end=550>
- Markova, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups. Exploring Socially Shared Knowledge*. Equinox: London.
- Martin, A. J., Liem, G. A. D., Mok, M. M. C. & Xu, J. (2012). Problem Solving and Immigrant Student Mathematics and Science Achievement: Multination Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1054-1073.
- McBrien, J. L. (2009). Beyond Survival: School-Related Experiences of Adolescent Refugee Girls in the United States and Their Relationship to Motivation and Academic Success. Teoksessa Hutchinson, C. & Wiggan, G. (toim.) *Global Issues in Education: Pedagogy, Policy, Practice, and the Minority Experience* (s. 199-218). Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Merry, M. S. (2013). *Equality, Citizenship and Education. A Defense of Separation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Miettinen, A. (2014). *Maahanmuuttajien määrä*. Väestöntutkimuslaitos. Viitattu 20.3.2017. Saatavissa: [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/)
- Miles, M. B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage.
- Miravet, L. M. & Garcia, M. (2013). The Role of Teachers' Shared Values and Objectives in Promoting Intercultural and Inclusive School Cultures: A Case Study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10), 1373-1386.
- Muuri, A. (2014). *“Kielestä kiinni” - Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut*. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan väitöskirja. Viitattu 23.6.2016. Saatavissa: <http://www.doria.fi/handle/10024/101018>
- Niemi, A.-M., Miettola, R. & Helakorpi, J. (2010). *Erityisluokka elämänselityksessä. Selvitys peruskoulunsa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien*

*ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista.* Sisäasiainministeriön julkaisuja 1. Helsinki: Yliopistopaino.

- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen.* Opetushallitus: Helsinki.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2015). *Kotoutumiskompassi.* Viitattu 20.4.2017. Saatavissa: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Kotoutumiskompassi>
- Opetushallitus (2017). *Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot.* Viitattu 18.4.2017. Saatavissa: [http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita\\_koulutustilastoja/maahanmuuttajien\\_koulutus](http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus)
- Opetushallitus (2016). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus.* Viitattu 20.7.2016. Saatavissa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/kieli\\_ja\\_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset\\_oppilaat](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat)
- Opetushallitus (2015). *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Viitattu 9.7.2016. Saatavissa: [http://oph.fi/download/172848\\_perusopetukseen\\_valmistavan\\_opetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Sarsama, A. & Nissilä, L. (2008). *Perusopetukseen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006.* Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 26.10.2016. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/46640\\_perusopetukseen\\_valmistava\\_opetus.pdf](http://www.oph.fi/download/46640_perusopetukseen_valmistava_opetus.pdf)
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä.* Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. (2003). *Inclusive Teaching. Creating Effective Schools for All Learners.* Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Understanding Immigrant Youth: Conclusions and Implications. Teoksessa Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (toim.) *Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, Identity and Adaptation Across National Context* (s. 211-234). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pirinen, T. (2015). *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.* Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus.
- Puri, M. & Abraham, G. (2004). Why Inclusion? Teoksessa Abraham, G. & Puri, M. (toim.) *Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators, and Planners: Within Walls, Without Boundaries.* New Delhi: Sage.
- Päivärinta, M. (2005). Valmistavan opetuksen järjestäminen. Teoksessa Ikonen, K. (toim.) 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuun-*

*nitelmatyöstä käytäntöön* (s. 43-59). Saarijärvi: Opetushallitus.

- Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa - tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 22.6.2016. Saatavissa: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja\\_vaitoskirja.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja_vaitoskirja.pdf?sequence=1)
- Rutter, J. (2012). Equity in Education for Migrant and Refugee Children. Teoksessa McCarthy, F. & Vickers, M. H. (toim.) *Refugee and Immigrant Students. Achieving Equity in Education* (s. 167-188). Charlotte: Information Age Publishing.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Rytivaara, A. (2012). *Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylän Yliopisto. Department of Education. Väitöskirja. Viitattu 6.3.2016. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1>
- Räty, M. (2002). Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Saloviita, T. (2008). *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppijat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326-342.
- Sam, D. L. & Berry, J. W. (2009). Adaptation of Young Immigrants. The Double Jeopardy of Acculturation. Teoksessa Jasinskaja-Lahti, I. & Mähönen, T. (toim.) *Identities, Intergroup Relations and Acculturation – The Cornerstones of Intercultural Encounters* (s. 191-205). Helsinki: Gaudeamus University Press.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research*. London: Sage.
- Sisäministeriö (2017). Turvapaikanhakijat ja pakolaiset. Viitattu 18.4.2017. Saatavissa: <http://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset>
- Stakes (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Saarijärvi: Gummerus
- Soilamo, A. (2006). *Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa*. Turun yliopiston julkaisuja 249. Turku: Painosalama.
- Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Turku: Painosalama.
- Säävälä, M. (2012). *Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset: Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa*. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisuja. Viitattu 28.2.2017. Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/dokumentti/koti-koulu-ja-maahan-muuttaneiden-lapset-oppilashuolto-ja-vanhemmat-hyvinvointia-turvaamassa/>

- Talib, M.-T. (2006). Why Is it So Hard to Encounter Diversity. Teoksessa Talib, M.-T. (toim.) *Diversity - A Challenge for Educators* (s. 139-153). Turku: Finnish Educational Research Association (Painosalama oy).
- Talib, M.-T. & Lipponen, P. (2008). *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteetti-puhetta*. Turun yliopisto. Turku: Painosalama.
- Talib, M.-T., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille*. Vantaa: WSOY.
- Tilastokeskus (2014). Julkistukset peruskoulujen oppilasmääristä. Viitattu 18.4.2017. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/pop/tie.html>
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana* (s. 9-34). Turku: Painosalama.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi
- Törrönen, J. (2010). Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 180-211). Tampere: Vastapaino.
- Törrönen, J. & Maunu, A. (2004). Kevyet irtiotot ja raskas sosiaalisuus. Alkoholi nuorten aikuisten ravintolailtaa kuvaavissa kertomuksissa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 70(3), 266-282.
- Unesco (1994). *Salamancan julistus*. Viitattu 9.7.2016. Saatavissa: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Unesco (1967). *Statement on Race*. Viitattu 24.7.2016. Saatavissa: [http://www.honestthinking.org/en/unesco/UNESCO.1967.Statement\\_on\\_Race.htm](http://www.honestthinking.org/en/unesco/UNESCO.1967.Statement_on_Race.htm)
- Urpola, S. (2002). Turvapaikanhakijoiden elämänkertojen ymmärtäminen osana opettajan kasvua interkulttuurisuuteen. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M.-L., Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopias-ta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 146-162). Oulu: Oulun yliopisto.
- Virta, A. (2009). Cultural Diversity Challenging History Education: Why and How. Teoksessa Talib, M. T., Loima, J, Paavola, H. & Patrikainen, S. (toim.) *Dialogs on diversity and global education* (s. 147–160). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- VOPS (2015) Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Woolard, K. A. (1998). Language Ideology as a Field of Inquiry. Teoksessa Kroskrity, P., Woolard, K. A. & Schieffelin, B. B. (toim.) *Language Ideologies: Practice and Theory* (s. 3-47). New York: Oxford University Press.

## Lait ja hallituksen esitykset

HE 2015. *Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain 12 ja 48 §:n väliaikaisesta muuttamisesta*. Viitattu 20.7.2016. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2015/20150120>

HE 2002/145. *Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi maahanmuuttajan erityistuesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi*. Viitattu 8.8.2016. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2002/20020145>

L 1386/2010. *Laki kotoutumisen edistämisestä*. Viitattu 23.7.2016. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20kotoutumisen%20edist%C3%A4misest%C3%A4>

L 1705/2009. *Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta*. Viitattu 23.7.2016. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091705?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=opetus-%20ja%20kulttuuritoim%2A>

L 417/2007. *Lastensuojelulaki*. Viitattu 23.7.2016. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lastensuojelulaki>

L 301/2004. *Ulkomaalaislaki*. Viitattu 23.7.2016. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040301?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=ulkomaalaislaki>

L 1998/628. *Perusopetuslaki*. Viitattu 23.7.2016. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>

## LIITE 1: Haastattelunäyte

**Haastattelija:** *Miten sitten, jos on tulossa tää uusi malli ensi syksystä lähtien näille alkuopetuksen luokille, tää inklusiivinen malli. Niin mitä teidän mielestä luokanopettajina, niin mitä se vaatii teiltä opettajana? Vaatiiks se teidän mielestä jotain muutoksia teidän omassa työssä?*

**Aineenopettaja F:** Vaikken olekaan ykkös-kakkosten opettaja, enkä ylipäänsä edes luokanopettaja, mutta tuntuis loogiselta paikalta aloittaa, koska silloin opettajalla on vaikka kirjaimia ja tämmöstä...

**Luokanopettaja D:** ...Ja jo olemaan ilman sitä, että istutaan aina sylissä ja tämmöstä, että ihan perus, syömään haarukalla.

**Aineenopettaja F:** Niin, niin, se tuntus olevan, näin minusta kuulostais inklusio kaikkein loogisim-malta paikalta.

**Luokanopettaja C:** Mmm. Ja se kuulosti hyvältä, kun on naapurikoulussa (*nimi häivytetty*) kokeiltu ja mitäs tässä nyt lähikouluja oli. Ja he oli tosi tyytyväisiä. Ja siihen on sitten olemassa rahaakin, että ne oppilaat tuo rahaa mukanaan, et ne ei vaan tuu niinkun "tsups" (*näyttää kädellä*). Et siihen saa lisä-resurssiakin.

**Luokanopettaja D:** Ja sit varmaan saa myös, mitä siitä voi saada. Siitähän saa uutta kulttuuria aika usein ja uudenlaisen näkökulman, semmosta avarakatseisuutta ja suvaitsevaisuutta.

**Aineenopettaja E:** Totta kai se on rikkautta, ehdottomasti se on rikkautta.

**Luokanopettaja C:** Mä luulen, että täällä meillä ei oo sen suhteen mitään suurempaa pelkoo, kun me ollaan nähty niin paljon sitä monikulttuurisuutta.

**Aineenopettaja E:** Tämä koulu on ensimmäisiä 90-luvun alussa, kun tuli ensimmäisiä pakolaisia ja meillähan oli valmistava luokka, 2 valmistavaa luokkaa. Että jos ajatellaan Helsingissä, niin tämä kou-lu on ensimmäinen, joka maahanmuuttajaopetusta aikoinaan antoi kahdessa ryhmässä. Ja naapurikou-luissa sitten kieltäydyttiin ottamasta kokonaan näitä oppilaita. Meillä on kyllä ihan perinteet siihen. Ja nää oppilaat on kasvanu siihen, että en mä usko, että täällä millään tavalla... Se mikä vaikeus tulee, on siinä, että, siis opettajalle ja opettajan työn jaksavuudelle, pitäis olla minun mielestä se koulunavustaja. Semmonen ihan pätevä, hyvä mukana, jolla silloin 10-15 vuotta sitten houkuteltiin näitä ryhmäkokoja suuremmaksi. Koska yksi ihminen ei pysty... Jos sanotaan että pitää se tunti suunnitella hyvin, niin et sä voi hajota, ei sua oo kloonattu. Jos sut kloonattais kuudeksi, niin sitten se menis, mutta yhden opet-tajan kontolle yli 20 oppilaan ryhmä, jossa sanotaan että vois olla kielitaidottomia  $\frac{1}{3}$ , niin se on liikaa.

**Luokanopettaja D:** Siinä joutuu kaiken miettimään uudestaan. Ja kärsii sen opetuksen taso ja sun pi-tää miettiä kaikki uudestaan.

**Aineenopettaja E:** Ei reaaliaineita pysty sillä tavalla opettamaan. Että kaupunki kun satsaa rahaa, niin sillonhan se onnistuu, palkkaa, on siis enemmän resursseja, niin loistavastihan se onnistuu. Ykkösluo-kasta jos lähdetään. Mut sitten jos mennään siihen, että meillä on pakolaisia, nyt näitä, jotka on tullu ilman vanhempia Suomeen, niin niitä - luinko mä että niitä on joku pari tuhatta. Ne pitäis sijoittaa pe-ruskouluihin ja yläasteelle ja ala-asteelle lähinnä, niin se on valtakunnassa aika iso raha, kun se pitää jostain kaivaa, niin että tota se opetus sujuu. Ja se ei oo meidän ongelma, vaan kaupungin ongelma, eri kaupunkien ongelma. Mut mä toivon, että valtiovalta, kaupungissa myöskin ja päättäjät ymmärtää sen. Silloin, kun opettajat voivat hyvin, niin se heijastuu myöskin oppilaisiin, se on ihan selvä asia.

**Luokanopettaja D:** Ja että se opetus on oppilaiden kannalta oikeudenmukaista. Että se oikeusturva tämmösiltä niin sanotuilta hyviltä oppilailta ei häviä siinä, että ei saakaan sitä opettajaresurssia. Sitä

pitää sen opettajan miettiä niitä tapoja, että näin ei pääse käymään. Myös niitä ihan omia tapojaan, jos se avustajaresurssi ei oo käytettävissä.

**Haastattelija:** *Miten tää sitten, miten te näätte tämän nykyisen mallin, mikä teillä on, tää valmistavan luokan mallin. Kun teillä on tältä valmistavalta luokalta tulevia oppilaita, mitä mieltä te ootte siitä, miten se toimii? Esimerkiks jos vertaa siihen...*

**Aineenopettaja E:** *(keskeyttää haastattelijan)* Mulla on semmonen toive, että ne sais siellä sen suomen kielen, että ne sais opiskella siellä pitempään sitä ihan suomen kieltä. Monelle se ois tärkeetä. Kun ne alkaa sitten tällasessa perusryhmässä reaaliaineissa, niin käytetään suomen kieltä ja mennään, niin ne ei ois sitten ihan ummikkona siellä ja pystyis seuraamaan sitä opetusta. Positiivista on se, että ne näkee sen, että miten siellä opiskellaan ja mitä siellä opiskellaan. Mutta mä voisin kuvitella, että jos minut siirrettäis venäjänkieliseen kouluun Venäjälle, että mä en edes kirjaimia ymmärtäis enkä mä puheesta ymmärrä yhtään mitään. Jos mä vuoden olisin siellä jossakin valmistavalla ja mut heitetään sitten sinne ihan perusluokkaan, niin kyllä mulla aika orpo olo ois. Että kyllä mä siinä ensimmäisenä yrittäisin nyt varmaan saada jonkun ystävän siitä luokasta. Sitä kautta ystäviä.

**Luokanopettaja C:** Niin, varmastikin tän valmistavan luokan ongelmahan on se, että kun sitten ollaan se vuosi siinä omassa porukassa, joissakin aineissa käydään muissa, niin ne ystävätkin tulee siitä porukasta. Että sitten ehkä ne suomenkieliset ystävät jää vähemmistöön, että ollaankin sitten vähän omaa porukkaaakin. Et toisaalta sit, jos tultais suoraan siihen tavalliseen luokkaan, niin se vois olla...

**Aineenopettaja F:** Niin se opettais...

**Luokanopettaja C:** Niin opettaisko se paremmin sen kielen?

**Aineenopettaja F:** Et solmittais niitä ystävyys-suhteita sitten siinä perusluokassa.

**Luokanopettaja C:** Niin, Mmm. Mut se vaatii...

**Luokanopettaja D:** *(Keskeyttää C:n)* Päästäis osaksi suomalaista kulttuuria muissakin asioissa. Että ei olla niinku eri jengiä.

**Luokanopettaja C:** Niin, heti, että ei olla niitä valmistavan oppilaita, vaan suoraan ollaan niitä tämän koulun oppilaita.

**Aineenopettaja E:** Ja sen luokan täysiä jäseniä.

**Luokanopettaja C:** Sitten käytäis niinku siitä kotiluokasta vaikka siellä suomen kielen tunneilla. Mut et oltais sen luokan jäseniä.

**Luokanopettaja D:** Tai että vois tehdä yhteistyötä sen valmistavan luokan kanssa, useamman opettajan voimin.

**Luokanopettaja C:** Mut näinhän se ajatus tässä nyt ykkös-kakkosten uudessa kuviossa on... että ne sitten käy. Että ne on sen luokan jäseniä ja sitten käyvät erikseen sitä suomea opiskelemaan aina sen muutaman tunnin viikossa. Ja samalla oppivat siinä, toimivat, ovat niinkun heti alusta lähtien tän ryhmän jäseniä.

**Haastattelija:** *Joo, muita kommentteja tästä aiheesta? (hiljaisuus) No onks jotain, mitä muuttaisitte omassa työssänne, jos saisitte ihan mitä vaan muuttaa joko oman toiminnan tasolla tai sit ihan täältä ylemmän tasolta, resurssitasolta, tai hallinnon tasolta? (pitkä hiljaisuus) Saa ihan rohkeasti sanoa, mitä tulee mieleen, voi olla hyvin utopististakin...*



**Luokanopettaja C:** *(nauraa)* Siis mulle ainakin tulee se, että pitäis olla paljon joustavampi siinä, että otettais huomioon, millainen se luokka on. Että silloin, kun se luokka on hankala ja siellä on haasteita enemmän, niin sitä tukeekin tulis sitten enemmän...*(miettimistauko)* jostain. Joko sitten olis yhteisopettajuutta tai kouluavustajaa tai muuta. Ja se tuntuu nykyään tosi jäykältä, ettei oo vaan rahaa. Että jos ajattelee, että mulla oli edellinen ryhmä, siellä oli lähes 30 oppilasta. Osalla oli, oli tullu valmistavalta, osa oli tullu erityisluokalta ja sit piti vaan pärjätä. Mutta sellasta, että jos tulee sitä jotain semmosta, mikä on kuormittavaa, niin jostakin sais sitten enemmän apua.

**Aineenopettaja E:** Ennen puhuttiin jakotunneista.

**Luokanopettaja C:** No esimerkiksi jakotunteja, tai jotain, mikä sitten otettais huomioon. Että luotetais siihen, että ei se opettaja tahallaan sitä tee, että ”nyt mä tartten tässä jotain muuta”.

**Aineenopettaja E:** 30 oppilasta ja se jaetaan, se on 15.

**Luokanopettaja C:** No siinäkin on jo ihan siinäkin *(naurahtaa)*.

**Aineenopettaja E:** Pikkasen apua siinä, mutta 30 oppilaan kanssa niin...

**Luokanopettaja C:** Se ois varmasti...*(puhe vaimentuu Aineenopettaja Y:n alle)*

**Aineenopettaja E:** Minähän toivosin kemiaan, on tässä ollut sellanen haave. Aikasemmin laskettiin, että kemia on välineaine ja turvallisuussyistä oppilaskoko sai olla 16. Ja joitakin vuosia oli, että oli oppilaita 14, maksimissaan 16. Nyt sitten viime vuosina on ollut oppilaita koko luokat, eli siinä on 20-21, jopa 24. Ja se on sääli. Koska silloin tämän työturvallisuuden vuoksi siellä ei voi oppilaat tehdä oppilastoita kemiassa. Kemiaa opiskellaan tutkimalla. Että jos jotain vois muuttaa, niin haluaisin takaisin Aineenopettaja F:lle *(nimi muutettu)*, koska hän jatkaa vielä, minähän olen poistuva ongelma, jään eläkkeelle kohta. Että kemiaa opetettaisiin niin kuin kemiaa kuuluu opettaa, pienissä ryhmissä ja tutkimalla. Tämä on minun iänikuinen toive ollut tässä viime vuosina ja tuon sen aina esille.

**Luokanopettaja D:** Jo joillain koulun sisäisilläkin järjestelyillä joustavasti voitaisiin. Vaikkapa, että opettajalla on hyppytunti, niin hän sais siitä jotain, ettei hän palkatta työtä tee, vaan tämmösillä järjestelyillä voitais sitä yhteistyötä miettiä. Ja se tois sitä kollegiaalisuuttakin koko työyhteisöön enemmän. Se vois olla...

**Aineenopettaja E:** Opettajalla on hyppytunti, Aineenopettaja F *(nimi muutettu)* muistatko, mitä minä tein tuossa aulalla hyppytunnilla? Sinun matematiikan tunnin aikana, kun sulla oli oppilaita tuossa,... Niin mummeli meni siihen viereen ja sitten minä heitän opastin ja sitten me tanssimme vähän Pointer's Sistersiä, Jump pistettiin sieltä tulemaan.

**Aineenopettaja F:** Se olikin, tuntu olevan motivoivaa *(naurahtaa)*.

**Aineenopettaja E:** Eli oppilaat viihdytti mummelia siellä.

**Aineenopettaja F:** Motivoivampaa kuin yhtälöt. Hyvä että saitte jotain aikaan.

**Haastattelija:** *(Aineenopettaja F:lle)* Oliko sulla vielä jotain, mitä tulee mieleen, mitä muuttaisit?

**Aineenopettaja F:** En minä nyt... No just resurssit on tärkeitä, eli varsinkin just, jos... *(miettimistauko)* Olen huomannut, että siinä on valtava ero, että tuleeko valmistavalta oppilaita. Onko mukana koulunavustaja vai ei, että jos sitä ei ole, niin siinä joku jää vähän heitteille. Joko se valmistavalta tullut oppilas tai sitten jää niitä ns. parempia oppilaita ilman tukea, hekin kaipaa sitä. Että ei sitä pysty vaan kaikkeen. Pitäis olla tarpeeksi resursseja. Toisaalta, jos on helppo ryhmä, niin sitten sitä pärjäis isomman porukan kanssa. Matikkaakin vois joskus vetää isommallekin porukalle, jos ois sellanen helpompia sakkia, niitä vois ehkä ryhmitellä.

## LIITE 2: Näyte narratiiveista ja aktanttianalyysista

Narratiivi 2 (Luokanopettaja A)	Narratiivista löydettyt aktantit:
<p><i>I have one boy from <u>*(lähtömaa häivytetty)</u> and he has some <u>very bad experiences</u> and I don't know about them but I can feel it. Something has happened him earlier in *. I think that's a tricky question for me. How to make sure that he can feel safe without asking too much or without telling that "it's okay everything's okay". And he came to class one year ago last spring. And I think after one year, now, he's a little bit telling me something. He's telling me "in my country" - he always says "in my country, in Chechenya"- "i have a grandma and she has horses". And that's the only thing I know about his background and that thing is telling me that it's very very hard for some children to be themselves in this new situation. And he has been in preparatory class and then in my class. So he's been in Finland maybe for four years. And just now he's telling me "my grandma has horses". So I'm little bit understanding what you are about to say. So I'm not saying that it's so simple, like "please come here, everything is going to be alright". And if there will be a situation where we will have like <u>ten pupils in the class, who are not speaking Finnish and one is from the war</u>, so on, it's very problematic.</i></p>	<p><b>Päähenkilö:</b> maahanmuuttajaoppilas  <b>Vastustaja:</b> traumaattiset kokemukset, jotka aiheuttavat sulkeutumista</p> <p><b>Tavoite:</b> oppilaan oikeanlainen tukeminen hänen taustojensa ymmärtämisen kautta, turvallisuuden tunteen muodostuminen uudessa maassa  <b>Auttaja:</b> ajan kuluminen, suhteen muodostuminen</p> <p><b>Tavoite:</b> omana itsenä oleminen</p> <p><b>Lähettilä:</b> ajan kuluminen (koulussa ja Suomessa vietetty aika), opetusjärjestelyt</p> <p><b>Hyödynsaaja:</b> opettajan oppilaantuntemus, oppilaan turvallisuuden tunne  <b>Vastustaja:</b> heikko suomen kieli, traumaattiset kokemukset</p>
Narratiivi 3 (Aineenopettaja E)	Narratiivista löydettyt aktantit:
<p><i>Mullahan on tällä hetkellä 9. luokalla oppilas, joka on ollut Suomessa sen reilun vuoden ja edistynyt siinä suomen kielessä hyvin. Hän siirtyi 9. luokalle viime syksynä ennen joulua. Ja nyt mä joudun sitten, tai annan hänelle arvosanat. Hän on <u>menestynyt valtavasti hyvin kokeissa</u>, hänellä on ollut suomen kielen sellanen sanakirja, joka on tehty ihan sitä sanastoo varten, että siinä ei muuta ole. Ja hän on pärjännyt loistavasti ja tulee nyt saamaan <u>päättöarviointiin minulta kemiasta ja fysiikasta 9 ja matematiikasta 10</u>. Ja nyt meillä oli tällanen <u>valtakunnallinen matematiikan koe</u>, ja siinäkin ei tällä oppilaalla ollut mitään muuta ku se perussanasto, mikä hänellä on. Se on aika vaatimaton. <u>Niin hän sai parhaimman numeron koko koulusta</u>.</i></p>	<p><b>Päähenkilö/hyödynsaaja:</b> maahanmuuttajaoppilas  <b>Vastustaja:</b> vähäinen Suomessa oloaika, S2-status  <b>Tavoite:</b> kokeissa menestyminen,</p> <p><b>Auttaja:</b> sanasto, oppilaan lahjakkuus</p> <p><b>Lähettilä:</b> oppimisstandardit (valtakunnalliset) ja arviointikriteerit</p> <p><b>Tavoite:</b> (S2-oppilaalle) poikkeuksellisen oppimismenestyksen osoittaminen suomenkielissä opetuksessa</p>